

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ana Paula Pinto Carvalho

Relatório de atividade e de Desenvolvimento Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica

**À memória de minha Mãe,
por tudo o que me ensinou.**

ISEC - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão
Pedagógica

Relatório de atividade e desenvolvimento profissional destinado à obtenção
do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Autora: **Ana Paula Pinto Carvalho**

Orientador: Professor Doutor **José Reis Jorge**

Dezembro de 2012

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	6
Índice de Abreviaturas e Acrónimos	6
Resumo	8
Introdução	10
1. Justificação e revelância do tema	10
2. Enfoque teórico do relatório	11
Agradecimentos	12
 CAPÍTULO I	 14
<u>1. Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica (descrição detalhada)</u>	<u>14</u>
1.1. Percurso Académico e Profissional	14
1.2. Cargos atribuídos	19
1.2.1. Diretora de turma	19
1.2.2. Coordenadora da Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica	23
1.2.3. Coordenadora do Projeto Clube da História	25
1.3. Outras cargos desempenhados	26
1.3.1. Professora na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado...	26
1.3.2. Função de Formador dos cursos profissionais	27
1.3.3. Responsável pela Sala de Audiovisuais	29
1.3.4. Ações de formação/congressos frequentados e descrição sumária dos trabalhos realizados na formação contínua	30

CAPÍTULO II	34
<u>2. Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional/função ao nível da Supervisão Pedagógica.....</u>	34
2.1. Enquadramento Teórico e Legal	34
2.1.1. A génese e evolução do cargo de DT	34
2.1.2. O aparecimento da figura do diretor de turma numa escola de massas	38
2.1.3. O Diretor de Turma e o novo Modelo de Direção e Gestão dos Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário no âmbito da reforma educativa	43
2.1.4. Escola como sociedade organizacional e o Diretor de Turma enquanto intercessor do processo educativo	46
2.1.5. Genérica definição do conceito da supervisão pedagógica à luz das fontes consultadas	56
2.2. Reflexão crítica	58
2.2.1. Domínios de atuação do DT – administrativo-burocrático	60
2.2.2. Domínio Pedagógico Curricular (PAA, PCT, PES)	65
2.2.3. DT e áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado e Formação Cívica)	68
2.2.4. Domínio das relações interpessoais (aspetos de liderança, a relação do DT com os EE; com outros professores/Conselhos de Turma)	70
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	86
Anexos	91
Anexo 1 - Estrutura Organizacional das Escolas - 1926 a 1936	92
Anexo 2 - Legislação – Diretor de Turma	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos órgãos de gestão intermédia

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

AE - Assembleia de Escola

CDT - Conselho de Diretores de Turma

CE - Conselho Executivo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CP – Conselho Pedagógico

CPES - Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CT - Conselho de Turma

DC – Diretor de Classe

Desp – Despacho

DL - Decreto-Lei

DR – Diário da República

DT – Diretor de Turma

DTs - Diretores de Turma

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ECPEs - Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

EE – Encarregados de Educação

EFA - Educação para Formação de Adultos

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

EEN - Estatuto da Educação Nacional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986

ME – Ministério de Educação

NAC(s) - Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT - Plano de Atividades da Turma

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

ABREVIATURAS

Art.º - Artigo

N.º - Número

Sd - Sem data

Port. - Portaria

Vol. – Volume

RESUMO

Este trabalho insere-se na atividade de desenvolvimento profissional na área da supervisão pedagógica que está associada às nossas vivências e práticas de socialização com os diversos atores escolares. Devido à natureza e ao conteúdo do presente relatório distinguimos dois vetores de análise. O primeiro subordinado aos cargos e atividades de desenvolvimento profissional na especialização de supervisão pedagógica exercida ao longo dos anos de docência. O segundo vetor induziu-nos a proceder a uma reflexão crítica sobre um desses cargos exercidos na nossa vida profissional no âmbito do processo de supervisão pedagógica. Na sequência desta reflexão, este trabalho visa dar a conhecer a importância do papel do diretor de turma (DT), enquanto gestor intermédio de relevo na organização escolar. Esta inferência levou-nos a referenciar outros atores educativos que reconhecem a importância da missão que ao DT está adjudicada, dignificando-o e atribuindo-lhe condições de trabalho favoráveis ao desempenho de tarefas relevantes no quadro das atribuições pedagógico-administrativas das escolas, no relacionamento com as famílias e na promoção do sucesso escolar dos alunos.

A relevância do presente estudo fundamenta-se na contribuição que apresenta para uma melhor compreensão dos normativos e do seu impacto, no exercício do cargo de DT, do seu papel e das atribuições legalmente definidas. Podemos ainda indicar como pertinente a referência a pistas e caminhos em direção à definição de um perfil de DT.

Palavras-chave: Direção de Turma, Supervisão Pedagógica, Formação Académica e Profissional, Prática Reflexiva, Desenvolvimento Profissional Contínuo.

ABSTRACT

This project is part of the activity of professional development in the area of pedagogical supervision, which is related to our experiences and practices socialization of with the various school actors. Due to the nature and content of this report, we can distinguish two vectors of analysis. The first relates to the tasks and professional development activities in the area of pedagogical supervision exercised over the years of teaching. The second vector led us to undertake a critical reflection on one of those tasks held in our professional life, namely Head of Form (HF). Following this reflection, this report is to show the important role of the HF in the school organization. This led us to refer to other educational actors who recognize the importance of the mission that the HF is assigned with, dignifying him and giving him suitable working conditions to perform tasks relevant in the context of teaching and administrative responsibilities of schools, within the relationships with families and in promoting the academic success of students.

The relevance of this study is based on the contribution that it can provide for a better understanding of the legislation and its impact on the performance of the position of the class tutor, of his role and the legally defined assignments. We can also consider as relevant the reference to tracks and paths towards the definition of a class tutor's profile.

Key words: Head of Formship, Pedagogic Supervision, Academic and Professional Training, Reflective Practice, Continuous Professional Development.

INTRODUÇÃO

1. Justificação e relevância do tema

Após muitos anos de docência durante os quais também desempenhámos regularmente a função de DT, facto que nos permitiu também constatar a especificidade deste cargo na escola, propusemo-nos aprofundar o estudo sobre o exercício do mesmo. Baseámo-nos no percurso feito até aqui, marcado pelo constante compromisso perante a escola de fazermos mais e melhor, percebendo a natural interligação entre a parte escolar e o todo social. Pretendemos, pois, com este estudo, não só partilhar a nossa informação adquirida ao longo do exercício da nossa atividade profissional, mas apresentar o resultado da nossa reflexão. Considerámo-lo com as condições necessárias para ser acolhido com especial interesse, quer pela importância básica do problema que trata e pela forma como é tratado, quer porque todo o seu conteúdo resulta de uma vivência refletida de situações concretas. Assim, esta investigação deu especial atenção à reflexão da nossa prática pedagógica como DT, a qual apresenta um contributo fulcral para o funcionamento do sistema educativo atual, como elemento da orientação educativa, em articulação com os pais, encarregados de educação (EEs) com o clima e a cultura da escola. Além de contribuir para a formação integral dos alunos, o DT enquadra na instituição escolar não só como via de acesso ao conhecimento e à informação, mas também como recurso para a integração de vários agentes educativos.

Na abordagem metodológica e pedagógica como docente de História, a nossa vida quotidiana encontra-se fortemente determinada pela realização das nossas atividades letivas que, na generalidade, em todos os anos, a nossa ação pautou-se pela colaboração com todos intervenientes no processo educativo favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento mútuo entre docentes, alunos, EEs e pessoal não docente.

Os mandatos que hoje em dia são da competência do DT são similares em alguns aspetos às de outras figuras de orientação educativa ao longo dos tempos, cuja coordenação pedagógica, disciplinar e administrativa lhe foi sempre atribuída, por exemplo: a lecionação da área de formação cívica, a gestão de problemas familiares e

disciplinares dos alunos, a elaboração de relatórios de desempenho do cargo, entre outros.

Justificada, sumariamente, a escolha pessoal do tema, pensamos que o mesmo tem cabimento na atual conjuntura do sistema educativo português. Não restam dúvidas de que a escola como organização vai *despertando* para a necessidade de se repensar a acuidade do papel que é desempenhado pelo DT nesse espaço.

2. Enfoque teórico do relatório

O estudo que nos propomos realizar estrutura-se de acordo com dois momentos específicos e fundamentais, correspondentes a dois capítulos referidos no índice geral deste trabalho.

No primeiro momento apresentamos uma breve resenha da evolução histórica do nosso percurso académico e profissional, atinente ao cargo de direção de turma e a outros cargos e atividades enquadradas na área da supervisão pedagógica.

No segundo momento, procedemos a um estudo empírico e a uma reflexão crítica para justificar a natureza do conteúdo para a realização do curso de mestrado em ciências de educação, com especialização em supervisão pedagógica, realçando-se a configuração de papéis do DT assumidos antes e após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Fizemos a referência e análise dos normativos publicados dirigidos às três áreas de atuação do DT: administrativo-burocrático, pedagógico curricular e relacional. Estes pilares de ação do DT são objeto de reflexão e de considerações. Foram também referenciadas medidas e atividades inerentes ao desempenho deste cargo pedagógico, atendendo ao contexto da reorganização curricular no Ensino Básico e à sua base normativa.

Ao longo do relatório destaca-se especialmente o papel do diretor de turma na gestão curricular, na dimensão cívica, nas áreas de estudo acompanhado, na área de projeto e na avaliação. A fundamentação teórica assenta na leitura e na análise das obras literárias apresentadas pelo nosso orientador, outra documentação inclusa não referenciada. Atualizamos, na medida do possível, a informação doutrinária e bibliográfica, aumentando o fundo documental do relatório. Resta-nos acrescentar que o plano de trabalho que nos foi apresentado, constituiu uma verdadeira forma de

aprendizagem do conhecimento e da convivência, para a qual muito contribuiu a *sapiência* e a ética profissional do nosso orientador.

AGRADECIMENTOS

Apesar do trabalho singular inerente ao processo de investigação, tive a sorte de contar com o apoio e colaboração de bons profissionais no campo de educação e de pessoas empenhadas que me deram força e incentivo para que este projeto se tornasse realidade e a quem expresso o meu sentido reconhecimento e agradecimento.

A realização deste trabalho só foi possível graças à superior orientação do Professor Doutor José Reis Jorge, pela sua sabedoria e inestimável apoio.

Não esqueço a atenção dos meus amigos e colegas de profissão: professor José Jacinto, professora Luísa Antunes e à minha amiga e colega, professora Luísa Mateus pela sua camaradagem e momentos de partilha e construção de conhecimento.

Ao meu amigo Gilberto Rodrigues e, em especial, ao meu filho, Rafael Carvalho Rodrigues, pelo incondicional apoio e amor que me dedicaram.

Lisboa, Dezembro de 2012

PRIMEIRA PARTE

Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da
Supervisão Pedagógica (descrição detalhada)

A comunidade encontra-se no coração do mundo da vida da escola.

Thomas Sergiovanni (2004:74)

CAPÍTULO I

1. Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica (descrição detalhada)

1.1. Percurso Académico e Profissional

Consideramos este relatório um espaço de reflexão e debate sobre a prática docente nas suas mais diversas relações e também sobre as nossas inquietações profissionais, fruto das trocas de experiências e da partilha das angústias que surgiram das reflexões que temos realizado ao longo da nossa formação inicial e continuada.

Atendendo à nossa identidade profissional, pois atuando como docentes com licenciatura em História, obtida pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa em 1989, interrogamo-nos, utilizando as nossas teorias e o nosso conhecimento já adquirido sobre como consolidar ou alterar a nossa prática pedagógica.

O início deste percurso profissional deu-se a partir do ano letivo de 1984/85, na figura de docente coadjuvante do 1º ciclo, no externato *Grandes de Portugal* (ensino privado)¹. Consideramos fundamental este trabalho, porque adquirimos uma experiência na área do ensino e, em simultâneo, em regime pós-laboral, frequentámos e concluímos a licenciatura acima referida.

Após a conclusão da licenciatura em História, ingressámos ainda no Ramo Educacional, pois sempre quiséramos desempenhar a função de docente, para a qual sentíamos ter verdadeira vocação e espírito de missão, alicerçado no conceito de educação que, na nossa opinião, e de acordo com Tavares e Almeida

deverá ter, em qualquer tempo e em qualquer lugar, como objetivo maior a formação de um novo cidadão que emerge do anterior no interior da espiral do desenvolvimento e do progresso humano. Educar

¹ Tempo de serviço contado à luz do Decreto-Lei (DL) 169/85 de 20 de Maio, nos termos das alíneas a) e b) do número (nº) 2 do artigo (artº) 3º, com o término a 31 de Agosto de 1989.

é construir o humano a partir do seu próprio fundo que se afunda e enraíza na história, na cultura da Humanidade (1998:23).

Assim, em 1989, iniciámos o exercício da função docente no ensino público, na escola preparatória Luísa Todi, em resultado da colocação como professores contratados e, em simultâneo, conciliámos a formação nos domínios de Introdução às Ciências da Educação, Organização e Desenvolvimento Curricular, Psicologia Educacional e Didáctica da História, dando cumprimento ao primeiro ano do ramo educacional.

Nesta fase inicial, a nossa função docente esteve de acordo com orientações pedagógicas da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, a qual revelava já a intenção de se proceder a uma reforma educativa, necessária para a modernização da sociedade portuguesa, lei esta que define, entre outros,

os princípios enquadramentos da formação de professores², e do conjunto do sistema educativo [...] consagra o princípio da gestão democrática das escolas determina os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (Teodoro, 2003:52).

No ano seguinte, concluímos o 2º ano do Ramo Educacional. A sua frequência caracterizou-se por duas fases complementares: uma realizada na Faculdade de Letras de Lisboa onde frequentámos a cadeira de Didáctica e Conteúdo Programático da História, coordenada pelo Prof. João Mendes Pinto; a outra, na Escola Secundária Sebastião da Gama, onde fizemos o nosso estágio integrado, supervisionado pela respetiva orientadora, professora Conceição Trábulo. Com esta professora orientadora, aprendemos que um verdadeiro supervisor da prática pedagógica é aquele a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, o que vai ao encontro da linha de pensamento de Alarcão e de Tavares, em que

A acção do supervisor aparece assim perspectivada em dois níveis distintos mas inter-relacionados. Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência directa, exerce, através deste, uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (2007:7).

Achamos por isso que a supervisão é entendida como um processo em que o professor, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a

² Assunto reformulado em 1997, em que só o grau académico de licenciatura conferia o estatuto de professor e educador.

professor na sua prática pedagógica e profissional. Esta definição tem a ideia subjacente de tal acontecer num tempo continuado, pelo que traduz o processo e a necessidade de haver ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano. Estes dois elementos são centrais para a supervisão. No entender dos autores acima citados:

Em 1987, as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores, uma área que se encontrava em expansão no nosso país [...] mas que veio a desenvolver-se muito mais nos anos 80 e na década de 90. [...] A situação mudou profundamente nos anos 90. [...] reconhece-se, por outro [lado], a ideia de acompanhamento do processo formativo [...] (2007:4).

A supervisão vem ganhando cada vez mais importância, no desenvolvimento profissional dos docentes. Paralelamente, aumentou também a importância da formação contínua, neste desenvolvimento. Os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática.

Já na sua obra *Ser professor um ofício em risco de extinção?*, Luiza Cortesão refere que “é, portanto, também crucial que atitudes reflexivas e de pesquisa empreguem o seu quotidiano de professores” (2002:9). Por isso, constatamos que a supervisão é uma prática pedagógica em que os professores

supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos [...] (e como tal) a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo assim uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória, temporal que existia entre as duas (Alarcão e Tavares,2007:6).

Em 14 de Junho de 1994, foi concluído este Plano de Estudos do Ramo Educacional de História. A partir daqui, a nossa função docente enquadrou-se no cumprimento do estatuto de Carreira Docente, publicado através do Decreto-lei (DL) nº 408/89, de 18 de Novembro³ posteriormente retificado pelo DL nº 139-A/90, de 28 de Abril⁴. Este estatuto trouxe algumas melhorias no que concerne direitos e deveres profissionais, ingresso na carreira e quadros, mobilidade, medidas de transição, entre outros. Por exemplo, em 2000, surge o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico

³ Diploma que define a estrutura da carreira e as remunerações.

⁴ Diploma que aprova o Estatuto.

e Social (Portugal, uma visão estratégica para vencer o século XXI), que teve como objetivo a articulação entre os sistemas de educação e de formação em que o nosso país

assume a responsabilidade de recuperar grandes atrasos, que se traduzem no baixo nível de qualificação da população ativa [...] e adoptar dinâmicas de mudança nas escolas, nomeadamente a política de autonomia das mesmas, o reordenamento da rede escolar, as políticas de formação de docentes [...] e a descentralização da administração educativa (Teodoro, 2003:61).

No exercício da nossa profissão, a decisão que nos levou a frequentar o Curso de Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses), na Universidade Aberta, a partir do ano de 1996, pautou-se pela necessidade de obtermos

um conhecimento próprio, que nos distingue dos outros profissionais, ao mesmo tempo que nos congrega como corpo, manifesta-se por vários indicadores, de entre os quais destaco: a assunção, pelos professores, do seu papel como investigadores do seu campo de atuação, a consciência da necessidade de formação contínua e especializada, que vá para além da formação inicial, a identificação das dimensões que caracterizam o conhecimento e o pensamento específico dos professores como desenvolvimento de uma teoria explicativa e concetualizada da sua prática (Alarcão, 2001:8).

Neste percurso formativo, procurando integrar-se nos vários eixos reivindicativos da classe dos docentes, como a melhoria do estatuto, a aquisição de novos conhecimentos, pretendeu-se vivificar, desenvolver e aprofundar o nosso currículo de base, e poder interagir com outros professores de outras áreas científicas, cuja dinâmica, a nosso ver, deve ser fomentada. A este respeito citámos dois importantes educadores, referidos na obra de Alarcão que, em contextos e propósitos singulares, defenderam a importância do conhecimento mais alargado dos professores: Stenhouse afirmava, em 1975:

o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo. Já começaram a fazê-lo, mas ainda há muito trabalho a realizar para que os professores tenham uma base investigativa em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001:11).

Esta decisão tomada no sentido de complementar a nossa formação inicial é defendida por Alarcão quando diz que essa importância do conhecimento é

estarmos perante uma perspectiva de professor como profissional reflexivo, na sua ampla dimensão educativa, política e social. É uma perspectiva interacionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação (2001:8).

É nesta linha de pensamento que pretendemos ser professores profissionais reflexivos, adotando uma metodologia de investigação-ação⁵, que nos permita constantemente rever, verificar, produzir novos conhecimentos, implicando uma longa caminhada de desenvolvimento e aprendizagem profissionais. Assim, o cumprimento do serviço que nos foi atribuído desde 1984 até aos dias de hoje, tendo por base as disposições do Estatuto da Carreira Docente, bem como os Padrões de Desempenho Docente, recentemente publicados,⁶ pautou-se por esta filosofia, que nos continua a ajudar a construir a nossa identidade pessoal e profissional.

No dia um de Setembro de 1998, obtivemos homologação no Quadro de Zona Pedagógica da Área Educativa da Península de Setúbal, possibilitada após a publicação do DL 384/93, de 18/11(que define os quadros de zona pedagógica), posteriormente reformulado pelo DL 16/96, de 8/3. Conseguimos a nossa estabilidade profissional de docente ao concretizar a aquisição de um vínculo adequado, definidas pelas necessidades do sistema. Esta permanência visava proporcionar estabilidade aos docentes contratados, em exercício de funções durante anos consecutivos, assumindo particular acuidade com a entrada em vigor do DL n.º 206/93, de 14 de Junho. Ainda mantemos, atualmente, este vínculo, após catorze anos, não tendo conseguido, até à data, a nomeação definitiva para o quadro de um Agrupamento de Escolas.

Acrescenta-se ainda que a nossa experiência profissional tem vindo a desenvolver-se em várias escolas públicas do país, a lecionar a disciplina de História no ensino básico e secundário; a disciplina Cultura, Língua e Comunicação em cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA), e nas áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

⁵ Na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão.

Segundo o modelo de Kemmis, a primeira parte, temos a ação e a reflexão como fases fundamentais, enquanto que a segunda reflete os aspetos da planificação e da observação, interagindo estes fatores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas. Assim, este modelo integra quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma prática de autoreflexiva evolutiva de conhecimento e ação.

⁶ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Além da função de professora, exercemos os cargos de direção de turma (cargo que foi sistemático e contínuo), fomos membro do secretariado de exames, coordenador de projetos educativos, secretário de direção de turma, membro de júri de exames, e formador habilitado com o Certificado de Aptidão Profissional (certificado nº EDF 4394/98 DL), nos domínios de Mundo Atual e de Desenvolvimento Pessoal e Social, no Centro de Formação Profissional do Seixal (de 2000 a 2005). Exercemos esta mesma função no Centro de Formação Profissional de Setúbal, de 2006 a 2009/2010. Na escola Profissional Cristóvão Colombo lecionámos a disciplina de História da Cultura e das Artes, em regime de acumulação de funções (de 2010 até à atualidade). Fomos também responsáveis pelo processo de realização das Provas Globais do 9º Ano e do 11º Ano, desde a elaboração das matrizes e respetivas provas, à posterior correção.

1.2. Cargos atribuídos/exercidos

1.2.1. Diretora de Turma

Atendendo a que o professor é um dos elementos chave no processo educativo, torna-se imperioso que se conheça o seu percurso profissional e que se proceda a uma reflexão sobre o conhecimento académico e científico, reflexão esta que, tendo em conta as solicitações com que a Escola de hoje se depara, a

docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, a docência é uma actividade de serviço, o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano (Oliveira, 2010:47).

No desempenho do cargo de DT, cargo esse que se enquadra no exercício de uma supervisão intermédia, tanto foca o seu objeto nos professores do conselho de turma (CT), nomeadamente no que respeita à sua prática pedagógica e a um conjunto de atividades direcionadas para a organização do ensino e dos atos pedagógicos, como também se preocupa com as atividades não letivas, realizadas no âmbito de projetos

integrados no Plano Anual de Atividades da escola (PAA) e no Projeto Curricular de Turma (PCT), cujo objetivo é melhorar as competências dos alunos e das suas atitudes.

Este conceito leva-nos a perspetivar vários tipos de supervisão que o exercício do cargo de DT pressupõe. Wallace (1991:108) entende a supervisão como uma supervisão escolar, ou seja, fora da sala de aula. Por sua vez Oliveira refere a teoria de Glikman (1985) em que esta “é entendida como o instrumento aglutinador dentro da sala de aula, que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola.”(Oliveira,2000:46) No nosso entender, estas duas visões de supervisão pedagógica entrecruzam-se e completam-se neste cargo de gestão intermédia.

É óbvio para nós que esta supervisão escolar é diferente da exercida nas modalidades de supervisão na formação inicial de professores, uma vez que existe uma diferença entre o supervisor e o supervisionado, em termos de estatuto profissional, de experiência pedagógica e de conhecimentos. Na supervisão exercida pelo DT,

estamos perante um grupo de colegas que, embora eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes (Oliveira,2000:47).

Parece-nos claro, neste momento, que a supervisão pedagógica tem um papel importante no processo de desenvolvimento dos professores, que depois se repercute nos seus alunos.

Neste sentido, foi fundamental, ao longo da nossa prática pedagógica, conhecer e desenvolver as capacidades e competências dos alunos, passando pela sua participação no respetivo processo evolutivo de ensino-aprendizagem, sendo que alguns fizeram-no de forma bastante satisfatória, tendo sido ainda orientados na transformação da informação em conhecimento, através das atividades propostas em sala de aula. Ao mesmo tempo foi-lhes dado algum *feedback* sobre o seu desempenho, em especial aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que se vem a afirmar a noção de escola inclusiva, visando a garantia de igualdade, tanto no acesso como nos resultados.

Como docente e também como DT, verificámos que, não obstante a individualização e a personalização das estratégias educativas que preconizam, os professores continuam a enfrentar sérias dificuldades em implementar um ensino de qualidade, de forma a que estes alunos, integrados na educação especial, cumpram um

programa educativo individual, já que os mesmos estão inseridos em turmas de 24 e até 28 alunos, o que não corresponde aos trâmites do DL nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

O cargo de DT, considerado de gestão intermédia, encontra-se regido pelos DL nº 115-A/99 e Decreto Regulamentar (DR) nº 10/99, de 21 de Julho, os quais definem as competências e as funções do DT. Na prática, empenhámo-nos no cumprimento de todas as tarefas e atividades inerentes, como por exemplo: organização do dossier de turma, esclarecimento dos alunos e dos seus encarregados de educação acerca das funções do diretor de turma e do seu horário de atendimento; estímulo da participação do aluno na vida da escola e da comunidade; promoção da eleição do delegado e subdelegado de turma com a transmissão do nome dos eleitos ao conselho executivo/direção, a fim de ser elaborado o caderno para a eleição dos representantes dos alunos ao conselho pedagógico; criação e desenvolvimento de um diálogo aberto com a turma e com os EEs promovendo a sua comunicação com a escola, mantendo-os informados e esclarecidos, quer através de reuniões, quer através de correspondência e dos contatos semanais; garantia de uma informação atualizada e esclarecimento sobre: assiduidade, pontualidade, regime de faltas, regras internas da escola, disciplina e regras de procedimento disciplinar, importância e funções do delegado e subdelegado de turma, avaliação, orientação escolar, registo semanal das faltas dadas pelos alunos nas diferentes disciplinas e informação, por escrito aos EEs sempre que o número de faltas injustificadas dos respetivos educandos tivesse atingido o limite legalmente estabelecido, elucidando-os das consequências, caso esse limite tivesse sido ultrapassado, exigência aos professores da turma que comunicassem, sempre e por escrito, as infrações disciplinares cometidas pelos alunos que implicassem falta de presença, presidência das reuniões de conselho de turma, que foram sempre previamente preparadas, entre outras que não cabe aqui mencionar.

Procurámos também manter os alunos informados dos seus direitos e deveres na escola, constantes do Regulamento Interno (RI), bem como os ensinámos a comportar-se na turma e na sala de aula. Em situações de dificuldade no exercício da nossa função, solicitámos o apoio ao Conselho Executivo/ Direção, ao Coordenador(a) dos diretores de turma e a colegas que, pela sua experiência de ensino, nos puderam ajudar a ultrapassar as dificuldades de motivação ou de disciplina dos alunos. Refira-se que aqui, o DT não assume o papel daquele que dirige, mas o de um orientador, ou guia da turma, como aliás, a proposta global da Reforma assim o sugeriu e por isso demos maior ênfase às

estratégias supervisivas de colaboração, apresentando sugestões de atuação, ajudando a resolver problemas que foram surgindo, distanciando-se este estilo de supervisão do

[tipo] não-directivo, que é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas e ao tipo diretivo que concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor (Alarcão, 2001:89).

São os diretores de turma que orientam as atividades de apoio aos alunos e coordenam as atividades dos professores da turma, bem como estabelecem a ligação Escola – Família.

O DT é, assim, assumido como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, EEs e a restante comunidade. Todavia, é pelo aluno e para o aluno que todas as apreensões quanto à articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular têm de ser assumidos pelo DT.

Constatamos que, em geral, a prática pedagógica do DT se dilui numa miscelânea difusa de funções. E é aqui que o seu papel como supervisor é importante. Enquanto supervisor não deve esquecer que o seu objetivo visa contribuir para o sucesso escolar dos alunos, também por via do apoio e orientação que transmite aos professores do conselho de turma. O DT surge, deste modo, como alguém que tem como missão ensinar. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, do estímulo à reflexão de outros professores e alunos, quando se manifestam problemas na turma, da apresentação de modelos pedagógicos, da análise de conceitos, da análise de atitudes e sentimentos, de tarefas a executar, entre outras.

Os meios a escolher devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como um valor em si mesmo. Enfim, o supervisor é aquele profissional que cria junto do professor, com o professor e no professor da turma, um espírito de ação, num ambiente emocional positivo, humano.

As reflexões atrás apresentadas, e considerando que a nossa perspetiva sintetizam de forma convergente uma imensa diversidade de olhares, na esteira do que Sá-Chaves veio a chamar “cenário integrador” e sobre ele desenvolveu o seu conceito de supervisão “não standard”, a única que, na sua opinião, permite respeitar o direito à diferença em

cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores. Trata-se, nas palavras da autora, de um modelo “algo inacabado e suscetível de autorregulação constantes através de uma persistente atitude de questionação” (2002:43).

Esta temática será objeto de reflexão pormenorizada na segunda parte do nosso trabalho.

1.2.2. Coordenadora da Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica

Em vários anos letivos, também exercemos a função de coordenadora da Área Curricular não disciplinar de Formação Cívica, no âmbito da qual se debateram vários temas e se refletiu sobre problemas relevantes para a comunidade e sociedade escolar, tais como: educação ecológica, educação do consumidor, educação sexual, educação para a segurança, educação para a saúde e higiene, respeito pela diversidade cultural, entre outros.

Permitiu-nos ainda a realização de sessões de informação que ajudaram os alunos a resolverem alguns conflitos de relacionamento na comunidade escolar. Em outras sessões, foram apresentadas diversas sugestões de trabalho para as primeiras aulas do ano letivo, concretamente, elaboração de normas de convivência na aula, alteração sobre a importância do papel do delegado e subdelegado de turma, procedendo à elaboração de documentos relacionados com a respetiva eleição, realização de debates sobre os direitos e deveres dos alunos (a extrair do RI), procedendo também ao tratamento de assuntos relacionados com a direção de turma.

Em resultado deste trabalho de coordenação, nas turmas do 3º ciclo e nas turmas dos cursos profissionais, verificou-se que os alunos tomaram com regularidade, iniciativas, ao mesmo tempo que manifestaram um certo sentido de cooperação/participação na vida da escola e da turma, sendo capazes de intervirem na resolução da maioria dos problemas.

Acresce o facto de que, cumulativamente às funções de DT (anteriormente explanados), exercemos o papel de professor tutor junto de alunos com problemas disciplinares, com os quais tentámos perceber melhor a sua situação, ajudá-los na

resolução dos seus problemas, implementando um plano de ajuda, encorajando-os, elevando a sua autoestima.

Aluda-se que no exercício deste cargo, sentimos dificuldade, por falta de tempo, para poder reunir com os outros professores, a fim de elaborar, em conjunto, propostas de atividades e/ou produção de documentação visto que, estas funções eram desempenhadas cumulativamente com muitas outras, nomeadamente com duas direções de turma. No entanto, esforçámo-nos por exercer o cargo com elevado sentido do dever e brio profissional.

Elaborámos a planificação anual da respetiva área curricular, bem como delineámos os perfis/critérios de avaliação do desempenho dos alunos. Fizemos algumas propostas para serem trabalhadas pelos professores e seus alunos na aula de Formação Cívica, visando premiar os alunos que, pelas suas corretas atitudes, bem como pelo esforço e trabalho contribuíram para o bom ambiente escolar e bom relacionamento na turma e na escola⁷. Estas propostas podiam sempre ser alteradas, completadas e/ou adaptadas à turma em questão ou à situação que o DT quisesse trabalhar com os seus alunos, ou que os próprios alunos demonstrassem necessidade de trabalhar.

Concluímos que o material apresentado e que constava no dossier, foi útil para os professores e adequado ao ano que lecionaram, isto porque o próprio professor teria que fazer a seleção e adaptação do material apresentado à sua turma.

Finalmente, tivemos o cuidado de alertar os professores que lecionavam esta área que deveriam chamar atenção aos seus alunos para a importância da mesma, com a qual aprenderiam a ser mais responsáveis perante o próximo, tendo consciência dos seus deveres e direitos, interiorizando o sentido de comunidade e de partilha, solidariedade e participação (metacognição).

Outro aspeto relevante a ser levado em conta prende-se com a atribuição deste cargo de coordenação, uma vez que em nossa opinião, deve ser um professor supervisor a desempenhar o mesmo, seguindo a linha de pensamento de Alarcão,

O supervisor [...] encontra(m)-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto eficaz enquanto

⁷ Esta atitude reflexiva e de partilha de experiências é benéfica, já que há situações em que um profissional “poderá sentir-se isolado [...] quando se sente incapaz ou receia dar voz às opiniões e sugestões [...], com medo de passar a ser ostracizado, porque as suas ideias tornam a reunião longa de mais ou abalaram os valores educativos reinantes, mais cómodos, porque não implicam mudança” (Sá-Chaves, I., e Amaral, M. J., *Supervisão Pedagógica Reflexiva, a passagem do eu solitário ao eu solidário*, In Escola Reflexiva e Supervisão, (org.) Alarcão, 2001:82).

maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano [...]. Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica mas também a tarefa principal a realizar (Alarcão e Tavares, 2003: 55,57).

Por isso concluímos, enquanto supervisores, que devemos ter uma atenção constante a fim de atuar de forma autocrítica (capacidade de autoavaliação das nossas próprias atitudes e comportamentos) e cientificamente atualizada e adotar estratégias diferentes para um leque de alunos e de professores, para todos atingirem os seus objetivos, que se consubstanciam no sucesso escolar dos nossos alunos passando por uma exposição de forma franca dos nossos medos e das nossas inseguranças, de atitudes de interajuda, de participação ativa de todos, onde haja um clima de reflexão, que está bem patente uma intenção formativa.

1.2.3. Coordenadora do Projeto Clube da História

A coordenação do projeto Clube da História foi exercida na escola básica 2,3 Frei André da Veiga, no ano letivo de 1996/97, contou com a participação de alunos e professores e visou reforçar a ação dos projetos em funcionamento, visando levar a participar um maior número de alunos, proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e competências em áreas diversificadas, contribuir para o reforço da identidade nacional e da dimensão europeia da cidadania. As atividades desenvolvidas passaram por visitas a monumentos, organização de palestras temáticas, elaboração de biografias de personalidades históricas, produção de textos poéticos e mensagens para o Dia dos Namorados “Gestos e Afetos”, por uma exposição temporária, entre outras. As atividades do Clube, de inscrição voluntária, dirigido aos alunos do ensino básico, tendo como finalidade reforçar o gosto pela História e pela escola, facilitaram a aprendizagem por meio de jogos, passeios, investigação prática.

O Clube começou de forma modesta e, rapidamente, passou a ser frequentado por grande número de estudantes. Esse projeto alicerçou-se na linha pedagógica, segundo a qual a educação deverá dotar o aluno de capacidades para comunicar no mundo em que vive, seja essa comunicação falada, escrita, pictográfica, informatizada ou artística. Os principais objetivos do clube foram sensibilizar, desenvolver e envolver os alunos nas

atividades propostas. A sua filosofia baseava-se na criação de um clima de confiança, potenciadora da melhoria dos conhecimentos e da autoestima.

1.3. Outros cargos desempenhados

1.3.1. Professora na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado

Nos anos letivos em que lecionámos a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, as atividades desenvolvidas tiveram em conta a planificação elaborada no início de cada ano letivo, e foi atualizada ao longo da sequência dos três períodos, privilegiando o desenvolvimento das competências de expressão/comunicação, numa vertente transversal, ao serviço da integração de saberes. As atividades implementadas visaram a estruturação de métodos de trabalho que sustentassem a autonomia e estimulassem a curiosidade intelectual, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

A dimensão transversal e integradora de saberes da área de Estudo Acompanhado combinou-se com uma abordagem pedagógica centrada nos alunos: ensinaram-se métodos de estudo, bem como técnicas de produção de apontamentos. Realizaram-se, de igual modo, trabalhos de pesquisa, apoiados em dicionários e enciclopédias e na consulta de diferentes fontes de informação.

Desenvolveram-se, igualmente, várias atividades de produção de texto, na sua vertente de escrita criativa. Algumas destas produções corresponderam a textos dramáticos inspirados em temas do programa de História, integrando as realidades da cultura pré-clássica, com trabalhos sobre a civilização egípcia e a do período clássico (A Tragédia de Antígona), por exemplo.

Procurámos aprofundar, sempre que possível, a colaboração entre a área de Estudo Acompanhado e a biblioteca da escola. Para esse efeito realizou-se, formalmente, uma reunião no início do ano letivo entre a bibliotecária e as docentes responsáveis por esta área, seguida de uma multiplicidade de contatos ao longo do primeiro e segundo períodos. Assim, foram desenvolvidas atividades, das quais fomos responsáveis, nomeadamente, pela realização, nas instalações da biblioteca, de uma atividade de “bibliopaper” com o intuito de familiarizar os alunos com os recursos, a organização e a

funcionalidade deste espaço. Neste contexto, em parceria com a bibliotecária fez-se uma apresentação formal do espaço, sensibilizando-os e motivando-os para a sua utilização. Realizaram, igualmente, uma atividade de *Trava-Línguas*, centrada na eficácia da leitura expressiva e nas técnicas de comunicação oral. Esta atividade foi preparada e apresentada no contexto das aulas de Estudo Acompanhado.

Procedemos à sensibilização para a necessidade de uma participação ordenada e serena em contexto de sala de aula, e para o valor dos momentos de pausa, contenção e silêncio nos processos de aprendizagem e de crescimento interior.

Resta ainda acrescentar que, em alguns anos letivos, houve fraca participação das disciplinas que compõem a área disciplinar do currículo, não solicitando a colaboração da disciplina de Estudo Acompanhado, exceto a disciplina de Formação Cívica, em relação a determinados projetos, como o projeto sobre a sexualidade, em que foram feitas sessões de esclarecimento⁸.

Enfim, em todas as fases de trabalho e de acordo com a planificação efetuada, esta área curricular não disciplinar visou responsabilizar os alunos pela sua própria aprendizagem; sensibilizar para a necessidade da criação de hábitos de estudo; utilizar métodos de trabalho que possibilitassem a rentabilização do estudo; fomentar a progressiva autonomia dos alunos na execução de tarefas escolares, como trabalhos de pesquisa e resumos; utilizar métodos de organização, tratamento e sistematização de informação. Não obstante a importância desta área curricular não disciplinar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, esta foi extinta do programa curricular do terceiro ciclo básico pelo Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de Março, que suprimiu a Lei n.º 6/2001.

1.3.2. Função de Formador dos cursos profissionais

No exercício do cargo de formadora, que se rege pelas Portarias n.º 230/2008, de 7 de Março e n.º 711/2010, de 17 de Agosto⁹, competiu-nos participar no diagnóstico e

⁸ No primeiro documento sobre educação sexual, a Lei n.º 3/84, de 24 de Março de 1984, os dois primeiros artigos afirmam que cabe ao Estado garantir o direito à educação sexual dos jovens através da escola, como componente do direito fundamental à educação. Após 25 anos, implementa-se a Educação Sexual em meio escolar, no seguimento da Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto e da Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril, que conduzem à aplicabilidade prática dos programas que até então se resumiam essencialmente à teoria.

⁹ Referente aos cursos EFA

identificação dos formandos, em articulação com os mediadores pessoal e social. Elaborar, em conjunto com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se revelou mais adequado às necessidades de formação identificados no diagnóstico; desenvolver a formação na área para a qual estavam habilitados; conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontravam habilitados e ainda, manter uma estreita cooperação com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos Cursos de Educação para Formação de Adultos (EFA) de nível secundário, através da realização de sessões conjuntas com os mediadores.

Procedemos à avaliação dos formandos, incidindo sobre as aprendizagens efetuadas e competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis. Esta avaliação destinava-se a: informar o adulto sobre os progressos obtidos no processo formativo; certificar as competências adquiridas pelos formandos à saída dos cursos EFA.

Na avaliação, pretendeu-se que a mesma fosse processual, na medida em que assentou numa observação contínua, sistemática e direta do processo de aprendizagem; fosse orientadora, pois contribuiria para a formação do adulto, fornecendo dados que permitissem a sua própria autoavaliação, funcionando como fator regulador do processo de ensino-aprendizagem; fosse qualitativa e descritiva, ultrapassando a simples medida, contribuindo assim para a formação de um indivíduo mais consciente da realidade presente e futura, capaz de servir de base à sua tomada de decisões. Nos trabalhos realizados contam-se produções escritas e orais, trabalhos individuais, a pares ou de grupo, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas e realização de trabalhos de projeto com carácter integrador que contribuíssem para o desenvolvimento de competências.

Atendendo às modalidades de avaliação, esta era, por um lado, formativa pois permitia obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de recuperação e aprofundamento, e por outro, sumativa, pois servia de base de decisão sobre a certificação final. No nível secundário, esta avaliação processou-se através da operacionalização do sistema de créditos, constituindo a autoavaliação uma reflexão crítica do processo de aprendizagem.

Para além do registo no dossier pessoal de cada formando, das competências desenvolvidas durante o percurso de formação, estão definidos alguns modelos

exclusivos da imprensa Nacional - Casa da Moeda, como instrumentos de registo da avaliação¹⁰.

No final da formação de base, nós, os formadores, a partir da avaliação sumativa, procedemos ao registo no termo das unidades de competência validadas e incluímos no registo da avaliação final uma síntese descritiva da avaliação efetuada.

1.3.3. Responsável pela Sala de Audiovisuais

Na escola básica 2/3 Frei André da Veiga, a responsabilidade deste setor era gerir, zelar pela boa utilização de equipamentos e recursos, destacando a supervisão e controlo do material existente, procurando, simultaneamente, não só a sua manutenção, mas sobretudo a promoção e aquisição de novos recursos, a orientação dos professores na escolha do material mais adequado à ação pedagógica e a promoção, formação e sensibilização dos docentes para uma adequada utilização de todos os recursos disponíveis.

Como sabemos, é necessário haver um responsável pelos recursos e equipamentos didáticos da escola, que verifique se estes são rapidamente reparados ou substituídos em caso de avaria ou inutilização definitiva; por isso, também com a finalidade de completar o horário, foi-nos atribuída essa função. Tal como Moderno (1992) refere, em toda a escola é absolutamente necessário haver um responsável pelo material existente e a quem deverá competir diferentes funções.

Outro aspeto a apontar é o da inexistência de elementos responsáveis pelos recursos educativos de natureza audiovisual, naquela altura. E quando existia, verificava-se que esse responsável era um elemento do pessoal auxiliar da ação educativa, frequentemente sem qualquer preparação mínima específica para poder desempenhar cabalmente uma função deste género. Do mesmo modo que, em todas as escolas, o funcionário da seção de reprografia é previamente preparado, sendo-lhe fornecidos conhecimentos mínimos para trabalhar com as máquinas, podendo assim desempenhar com um mínimo de eficiência as suas funções, também o responsável pelos recursos educativos de natureza audiovisual deveria ter um mínimo de conhecimentos. Aliás, cremos que a função deveria ser atribuída a um docente com conhecimentos sobre as características e utilização dos

¹⁰ Modelo nº 1702 – Termo, Modelo nº 1703 - Registo de Avaliação Final, Modelo nº 1701 – Certificado, Modelo nº 1917 – Diploma.

diferentes recursos educativos audiovisuais, de modo a poder exercer uma ação pedagógica e supervisenadora sobre os restantes professores da escola, eventualmente coadjuvado por um elemento do pessoal auxiliar.

Da nossa parte, verificou-se a ausência de qualquer formação audiovisual, este cargo foi para completar o horário. Poderá isto significar que ou os professores não estavam ainda sensibilizados para a importância dos recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem ou que esta área não era suficientemente contemplada pelas ações de formação e atualização dos profissionais do ensino. Torna-se indispensável que, nas ações de formação que atualmente se realizam, geralmente frequentadas por professores com o objetivo de obter créditos para a transição de escalão, não sejam esquecidos os recursos educativos, não só os de natureza audiovisual, mas, inclusivé, as novas tecnologias, de modo a sensibilizar os docentes para a sua importância e vantagens em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta situação constatámo-la não só para a situação exclusiva da situação da aula, mas também para todo o conjunto de atividades visando a sua preparação, sem o que a escola portuguesa não poderá acompanhar a evolução cada vez mais acelerada que se verifica nas modernas sociedades ocidentais, em que o professor não é mais um simples transmissor de conhecimentos, mas antes e cada vez mais um facilitador da aprendizagem.

1.3.4. Ações de formação/ congressos frequentados e descrição sumária dos trabalhos realizados na formação contínua

Neste quadro, verifica-se que a supervisão da prática pedagógica, como um processo permanente de enriquecimento, passa por uma formação contínua e

esta deveria servir de feedback permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos (Alarcão e Tavares, 2003:147).

Neste período de prática profissional, desenvolvemos trabalhos de investigação que muito contribuíram na orientação da prática de supervisão pedagógica, que segundo Smyth atribui à supervisão clínica

grande importância por entender que é o modelo que oferece aos professores [...] mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança (in Alarcão e Tavares, 2003:137).

Assim, por detrás da situação supra referida, está latente a primazia da investigação e da intervenção prática que validam o conhecimento científico e a nossa prática profissional. Realizámos alguns trabalhos que visam estes objetivos anteriormente delineados: *Estudo sobre a relação professor/ aluno, da escola tradicional às pedagogias não diretivas* (1º ano do Ramo de Formação Educacional); *trabalho de pesquisa na escola secundária Emídio Navarro, situada na área urbana de Almada, com vista à identificação dos elementos estruturais, às perspetivas dos alunos e professores sobre a classe, a escola e o ensino*; *os Casos de Classe* (estudo este, realizado no período académico, integrado na cadeira Introdução às Ciências de Educação); trabalho de pesquisa intitulado *A planificação, estudo de um caso e contraproposta*, referindo os aspetos teóricos da planificação, o tratamento dos dados da opinião e o seu tratamento sistemático, fazendo a abordagem crítica do modelo observado; estudo sobre *Os processos e fatores de aprendizagem - teórico-comportamentalista - três processos de aprendizagem*, entre outros.

Na linha deste pensamento, efetuámos várias ações de formação que se prolongaram ao longo da nossa carreira profissional, a fim de melhorarem o nosso próprio ensino, a saber: *A Formação Pessoal e Social e a Reforma Educativa*; *A Reforma, Ação de Sensibilização/Divulgação*; *Lei de Bases do Sistema Educativo e Reforma Curricular*; *Área – Escola: enquadramento legal e pedagógico, avaliação, proposta de ação a curto prazo*; *A Gestão em Ação* ; *O computador na Sala de Aula*; *Optimizar o Trabalho com o Processador de Texto*; Colóquio *"Aprender História de Portugal, Hoje"*; Congresso sobre *"História Contemporânea-Investigação e Ensino"*; Congresso sobre *a Violência e Indisciplina na Escola*, entre outras.

Neste contexto, quando fomos confrontados com a perspetiva de frequentar ações de formação, demos primazia à atualização dos conhecimentos científicos, enriquecimento do currículo profissional, e, fundamentalmente, razões de progressão na carreira. A formação contínua de professores, instituída há uns anos em Portugal, pode constituir um poderoso instrumento para ultrapassar um dos obstáculos ao ensino de qualidade: a desatualização dos professores e não só! Porém, o sistema atual obriga os professores dos ensinos básico e secundário a frequentar ações de formação. Nessas ações

de formação obtêm-se créditos, por um lado, sem os quais não poderão progredir na carreira docente, mas por outro, frequentar uma ação de formação dentro da nossa área científica, permite-nos melhorar a nossa prática letiva.

SEGUNDA PARTE

Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional/funções ao
nível da Supervisão Pedagógica

CAPÍTULO II

2. Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional/funções ao nível da Supervisão Pedagógica

2.1. Enquadramento Teórico e Legal

Tudo o que se passa no interior da escola conforma uma cultura na qual se misturam diversas subculturas.

(...) Neste caldo de cultura que é a escola trabalham os professores e formam-se indivíduos.”

Guerra, 2002:9

2.1.1 A génese e evolução do cargo de DT

O presente estudo da função de orientador educativo dos alunos será o culminar de um percurso começado no cargo do diretor de classe, passando pelo diretor de ciclo, chegando, finalmente, ao DT. Analisaremos também o seu estatuto funcional e estruturas pedagógicas inerentes à função. A evolução dos sistemas de ensino e das organizações educativas vai ser, também, analisada à luz do contexto sociopolítico da respetiva época em questão.

A noção de classe surge com o termo *pequena escola* (*parva schola*) adotado no colégio de Montaigu, em 1509, identificando a escola como um *espaço de clausura*. Depois, com a expulsão dos jesuítas em 1759, surge a primeira reforma pombalina dos estudos menores, que visou a extinção do modelo jesuíta. Contudo, segundo Barroso citando a Carta de lei de 6 de novembro 1772, só com a segunda reforma se conseguiu romper completamente com esse modelo, adaptando-se a “via curta” com acesso a uma especialização profissional, e uma segunda “via mais longa” (1993:140-156) que permitia a entrada na universidade.

Castro cita legislação publicada em 1895 por Jaime Moniz que criou o regime de classes no sistema escolar público, em substituição do regime por disciplinas, dando origem à figura de diretor de classe (DC). Este tinha como função “ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo

aluno, no mesmo ano” (Barroso, 1993: 187) e celebrar frequentemente sessões com os professores da classe, a fim de coordenar a ação dos mesmos e semanalmente recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos.

A mesma lei considera também o DC, “a principal autoridade deste agrupamento” Como tal, reconhece-o como gestor e coordenador da equipa de professores que compõe a classe, ocupando uma posição cimeira, situação esta que deriva da necessidade de gerir, dar resposta eficaz à complexidade curricular do liceu. Esta figura aparece no contexto da reforma da instrução primária e secundária, exigindo competências específicas numa determinada área pedagógica. Por prefigurar uma hierarquia na classe dos professores, esta posição provoca amiúde alguns atritos entre a equipa de docentes, como salienta Barroso,

a organização do liceu em classes, e a tentativa de constituir uma equipa de professores de diferentes disciplinas sob a liderança de um deles, a quem é atribuída autoridade hierárquica, é vista com alguma desconfiança pelo corpo docente e está na origem de múltiplos fenómenos de resistência activa ou passiva (1993:244).

Durante a 1ª República, é dada especial importância à educação registando-se uma elevada produção legislativa neste âmbito. Pretendia-se a reforma do sistema educativo, objetivo que só parcialmente se atingiu devido à instabilidade política característica daquela época. Em 1913, passa a haver a obrigatoriedade das reuniões de diretores de classes, aparecendo, pela primeira vez, a noção de classe como função de gestão intermédia. Em 1923, o ministro João Camoesas deu continuidade ao modelo de gestão pedagógica que vinha desde finais do século XIX. Este período ficou denominado por *Anos Loucos de Pedagogia*, devido à concretização de mudanças legislativas que definem os cargos pedagógicos entretanto criados. Exemplo disso é a figura de DC que vê definidas as suas funções, realçando-se a sua importância enquanto órgão de apoio ao reitor, aos professores e aos alunos. É também importante o papel do DC como mediador na ligação que estabelece com os pais. Em termos de coordenação pedagógica, supervisiona as reuniões de classe. Na esteira de Barroso (1991:59), é um cargo que no que toca aos modos de organização pedagógica e ao processo de gestão de escola, tem duas características: “uma estrutura curricular” e um agrupamento base de alunos e de professores. De referir que este cargo mantém-se durante a 1ª República.

O Estado Novo cimentou e desenvolveu *o movimento da educação nova*, moldado por valores nacionalistas - Deus, Pátria e Família - e com um caráter fiscalizador ao nível político-ideológico. Na linha do pensamento de Grácio (1990:55-56), não interessava o profissionalismo dos docentes. Alguns destes foram obrigados a sair do país devido ao controlo do aparelho administrativo, tais como: António José Saraiva, Egas Moniz, Vítor Magalhães, entre outros. Esta filosofia ideológica foi proposta no Estatuto da Educação Nacional (EEN), pelo ministro João Camoesas, já em 1923. Porém, só foi apresentado em 11 de Abril de 1936, com a Lei nº 1941, a chamada Lei Salazar/Carneiro Pacheco¹¹. Esta nova proposta transformou a educação em Portugal, dada a sua natureza ideológica nacionalista e controladora da política educativa, conduzida por um *ethos* dirigente que impõe esta política. Contudo parece-nos importante interrogarmo-nos se o cargo do Diretor de Classe, uma vez que tinha sob a sua responsabilidade todo um ciclo de estudos, dispunha de tempo, por um lado, para conhecer os alunos e ajudá-los nas situações problemáticas que surgiam, e por outro lado se tinham um bom relacionamento com os professores de ciclo. Segundo Castro (1994:40-44), a sua atividade transformou-se numa atividade puramente fiscalizadora e repressiva, mantendo a ordem ideológica vigente. Sabe-se que as suas relações eram fugazes e pontuais, dificultando a sua coordenação pedagógica.

Uma perspetiva não muito distinta é defendida por Carvalho, para quem nessa época crítica da nossa história toda a instrução era objeto de pouca valia, em comparação com a educação que competia às escolas praticar.

O centralismo do Estado provocou medidas limitativas da cultura e da liberdade; através delas fecharam-se as escolas vocacionadas para a formação de professores, desvalorizou-se o estatuto do professor, viciou-se a história ministrada nas escolas, impuseram-se livros únicos impregnados de doutrinas ideológicas de índole nacionalista [...]. Mais do que nunca, seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu (2001:753).

¹¹ O Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 refere que «O Ensino integra-se na missão educativa da Família e do Estado». No artigo 27º “A unidade e continuidade da acção educativa dentro de cada liceu são asseguradas pelo conselho pedagógico e disciplinar, constituído pelo reitor, pelos directores de ciclo e subdirectores. No artigo 28º “A coordenação do ensino dentro de cada ciclo é assegurada pelo conselho de ciclo, constituído por todos os professores, sob a residência do respetivo director.”

Esta lei alterou o ensino liceal. O Ministério da Instrução Pública passou a Ministério da Educação Nacional, foi criada a mocidade portuguesa, uma organização juvenil que procurava desenvolver a devoção à pátria, o culto do chefe, o espírito militar, e o respeito pela ordem, visando abranger e controlar as gerações mais novas durante o seu percurso escolar.

Com o quadro seguinte, pretendemos mostrar o que permaneceu e o que se alterou na estrutura organizacional das escolas, no período do Estado Novo (ver anexo 1).

Afigura-se-nos pertinente estabelecer a similitude entre o DC e de ciclo. Ambos são responsáveis pela coordenação intermédia pedagógica dos professores da mesma classe ou turma (coordenação interdisciplinar e disciplinar) e na esteira do Formosinho, o termo coordenação intermédia

designa o elo de ligação que os respectivos órgãos efetuavam e faziam a mediação entre a direcção da escola e os Encarregados de Educação, a direcção da escola e os professores, os alunos e os professores da turma/classe e os Encarregados de Educação e os professores da classe/turma (1987:151).

O quadro que se segue tem como objetivo discriminar esta distribuição entre os órgãos e as respetivas estruturas de gestão pedagógica acima referidas, à luz da legislação apresentada que se localiza no anexo 1.

Quadro 1 – Distribuição dos órgãos de gestão intermédia

Órgãos	Estruturas de Gestão Pedagógica
Diretor de Classe	Conselho de classe e/ou de professores
Diretor de Ciclo	Conselho de diretores de ciclo/Conselho de professores

As funções dos cargos anteriormente referidos viriam a ser alteradas em 1948 em consequência da reforma verificada no ensino técnico e no ensino profissional. Nas escolas comerciais e industriais, estas funções passaram a ser desempenhadas pelo diretor de curso e conselho de curso, respetivamente.

2.1.2. O aparecimento da figura do diretor de turma numa escola de massas

De 1964 a 1967 verificou-se um aumento significativo de alunos, procedentes de vários níveis sociais, e a escola de elites passa a escola de massas. Perante a complexidade organizacional da escola, deu-se atenção à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma e a função do DT, aparece pela primeira vez assim designada, na Portaria n.º 679 de 1977.

A primavera marcelista, com o ministro da educação Veiga Simão, em 1971, visava a melhoria no sistema escolar com a *generalização do ensino* (adaptado pelo Ministro Galvão Teles), que se pretendia democratizante, numa perspetiva de que o ensino e educação se destinavam a muitos e diversificados alunos. Cria-se um novo modelo organizacional e administrativo, conselho de orientação escolar, não muito diferente do modelo em vigor dos liceus e escolas técnicas, com o Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário, vislumbrando a génese de uma escola de massas, diferente da escola tradicional então em vigor, cujos princípios visavam

proporcionar aos alunos, não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores (DL n.º 48572, de 9 de setembro de 1968).

Com a participação do conselho de orientação escolar trata-se, pois, de abrir a escola aos alunos, à família e ao meio, promovendo a sua interação. Há, assim, uma nova estrutura de gestão intermédia, sob a presidência de um diretor. Outra novidade: o diretor de ciclo desaparece e aparece a figura do DT, escolhido entre os professores da turma, em sede de conselho de turma. Este, além de presidir ao conselho de turma, tem como função: a promoção e coordenação de atividades interdisciplinares dentro da turma; o estudo individualizado de cada aluno, de modo a ser possível proceder à sua orientação pessoal e educativa; a definição de estratégias conducentes à dinamização da participação dos pais na vida da escola e ao estreitamento das relações Escola- Família; a realização da avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos (Castro, 1994:47). As funções do conselho de orientação escolar encontram-se designadas no artigo 144, do DL n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968. Estas alterações ocorrem no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES). Só se verificam no ensino

liceal e técnico, com os mesmos cargos de gestão intermédia do CPES, em 1973¹². Outro objetivo pretendido pelo ministro Veiga Simão era que este projeto de reforma do ensino complementar fosse inovador, defendendo os princípios liberais: igualdade de oportunidades, liberdade e democratização da educação¹³. Contudo, a tentativa foi infrutífera, uma vez que o projeto não se adequava ao contexto político conservador e antidemocrático vigente.

Em Janeiro de 1971, Veiga Simão deu a conhecer os projetos de reconversão do ensino secundário, a estruturar em três vias: liceus clássicos, liceus técnicos, liceus artísticos, enquanto não fosse possível a criação de um só tipo de estabelecimento, os liceus polivalentes. Esta reconversão só foi exequível com a lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em Abril de 1973, com as escolas secundárias polivalentes. Em 1975 é criado o Ensino Secundário Unificado, com o 7º ano de escolaridade. As polémicas que esta lei suscitou, até à Lei de Bases de 1986, são

factos que contribuem para emprestar mais rigoroso sentido ou significação ao que ocorreu entre 1971 e 1973 no domínio dos projetos de reconversão do ensino (Grácio;1988:122).

Até 1976, passa-se por um período de alguma instabilidade política e social, o que afetou garantidamente o sistema educativo. A ação educativa sobreviveu de forma autogestionária e democrática sem um projeto político e pedagógico delineado. Instaurou-se a indisciplina, a desorganização, a gestão imprecisa e péssimas condições de aprendizagem aos alunos. Após a publicação da Constituição da República Portuguesa no primeiro governo constitucional pós 25 de abril, assiste-se à tentativa de um novo modelo de reorganização dos estabelecimentos de ensino, em que o Estado exerce uma ação significativa sobre a educação do país.

Como diz Castro (1994:50), o segundo período situado entre 1976 a 1980, foi um período da normalização. De 1980 a 1986, assistiu-se a uma fase de transição e reflexão nas escolas, caracterizada por uma redução na produção legislativa. É neste contexto que surge a LBSE, que marca um novo período para o ensino em Portugal.

Urge procedermos à análise e referirmos as subseqüentes alterações que daí advieram ainda dos modelos de gestão, geral e pedagógico, que rodeiam estes três períodos anteriormente referidos, nomeadamente, no que concerne os órgãos e estruturas

¹² D.L. nº 102/73, de 13 de Março

¹³ Lei nº 5/73, 25 de Julho de 1973 (Lei ou Reforma Veiga Simão)

de orientação educativa dos alunos e coordenação pedagógica dos professores. Primeiro, os reitores e diretores são destituídos dos seus cargos acabando com o modelo autocrático de gestão. Segundo, com DL nº 211/74, de 27 de Maio, em que as atribuições e as competências passam a ser atribuídas às comissões, através do ato eleitoral dos elementos da comunidade escolar (antes pertenciam aos reitores e diretores).

Inicia-se uma participação [...] de uma forma espontânea e desorganizada, mas que, progressivamente, vai cedendo lugar a uma participação mais organizada com objetivos e estratégias radicadas e diferentes ideologias e projetos, visando a conquista do poder, o controlo político e a desorganização da administração central. Neste período revolucionário (1974/76), apesar de uma participação política e social sem precedentes, as transformações políticas operam-se, predominantemente de cima para baixo e do centro para a periferia (Lima, 1992:221).

Esta situação levou à instabilidade e à desorganização da gestão escolar.

Com o decreto-lei nº 735- A/84, de 21 de Dezembro, as comissões de gestão são substituídas por conselho diretivo, conselho pedagógico (antes conselho escolar e disciplinar), e conselho administrativo, com elementos do pessoal docente, discente e não docente. Este decreto-lei não faz referência aos órgãos dos diretores de turma e estruturas de apoio dos conselhos de turma ao conselho pedagógico. Mais tarde, estes órgãos transformar-se-ão na essência de toda a organização escolar, por sua vez classificado por uns como órgão mais importante, e por outros, sem “identidade própria” (Clímaco, 1988:49). Enfim, verifica-se uma verdadeira “incongruência entre as normas prescritas e as práticas desenvolvidas pelos diferentes atores”(Castro, 1994:52).

Torna-se, pois, fundamental construir uma escola democrática, com um projeto educativo que passasse por obtenção de novos gestores, de novos saberes (saber, saber-estar e saber- fazer), por uma orientação e avaliação do trabalho realizado. Este objetivo será minimamente atingido com a portaria nº 970/80, de 12 de Novembro¹⁴, surgindo a figura do coordenador e subcoordenador dos diretores de turma, que são eleitos pelos diretores de turma, e uma lista das funções atribuídas em relação ao funcionamento do conselho de Turma, extinguindo os conselhos de ano.

Quanto ao DT, este cargo passa a deter vários requisitos, que constam na citada portaria, entre eles: “capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade, capacidade para resolução

¹⁴ Que vem revogar a portaria nº 679/77, exceto os procedimentos disciplinares.

de problemas[...]”. Contudo, afigura-se-nos pertinente questionar se este perfil e a sua seleção fora ou não procedido de forma rigorosa¹⁵. Pelo que sabemos esta triagem nunca foi concretizada devido à falta de pessoal qualificado nas escolas. Em 1980, houve uma redução na produção normativa, destacando a portaria nº 335/85, de 1 de Junho, que acaba com o cargo de subcoordenador do DT.

A partir de 1985, evidenciam-se alguns sinais de crise acentuada na educação e na escola, que se prendem com várias questões¹⁶ que passam pela definição do conceito de escola enquanto organização e pela carência de recursos. Este período é designado por “década da descoberta da escola” (Canário, 1992:166) ou “década da redescoberta da escola” (Barroso, 1991:2).

O D.L. nº 211 – B/86 termina este período normativo. É digno de menção porque revoga vários diplomas anteriores e enuncia novas tarefas, funções e atribuições em relação ao conselho pedagógico e aos órgãos /estruturas de apoio, seguindo um modelo de gestão pedagógico democrático; introduzindo um novo órgão, o conselho consultivo, apoiando o CP, (aquele que visava interagir escola-meio, e fazê-la participar na vida escolar), composto por elementos da comunidade local. Nesta época, este órgão continua a ter apenas um poder exclusivamente consultivo.

Verificamos uma dicotomia entre o carácter inovador da medida anterior referida e outras medidas que traduzem claros retrocessos, tais como a fraca intervenção dos pais/EE na vida escola dos seus educandos, no sistema de ensino no geral. O conselho de turma como estrutura de apoio do CP desaparece deixando de ter representatividade naquele órgão passando os diretores de turma a ser representados pelo coordenador dos DT. A atribuição do cargo de DT é feita de forma aleatória, não seguindo o que é estipulado pela lei.¹⁷ As suas funções resumem-se em planificar, organizar e informar e não tem o poder de convocar reuniões ordinárias do CT. Este órgão tem as mesmas atribuições e pode pronunciar-se sobre questões de natureza pedagógica e disciplinar em relação aos alunos. Este decreto acaba com o modelo centralista e aponta para uma escola aberta à comunidade.

¹⁵ Atualmente, é por uma questão de complemento de horário e por outras razões administrativas.

¹⁶ Devido a não haver articulação entre as estruturas e órgãos situados a nível macro (o sistema educativo), meso (escola) e micro do sistema (a sala de aula), sentindo-se até este momento um maior investimento no primeiro e últimos níveis, ignorando-se o papel primordial do segundo, como a parte necessária entre os outros dois (Castro:59).

¹⁷ Em primeiro, professor em profissionalização (2º ano), segundo, professor profissionalizado efetivo, terceiro professor profissionalizado não efetivo, quatro, professor portador de habilitação própria.

Finalmente, chegámos à LBSE, lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que define os princípios gerais do sistema de ensino e regula a sua organização estrutural. No artigo 26º da Lei de Bases, estes princípios visam “garantir o direito à educação a todos os portugueses, bem como proporcionar a igualdade de oportunidades e reconhecer a liberdade de Ensinar”. A escolaridade obrigatória, que se rege por “uma promoção contínua através do currículo, diversificado, socializadora, personalizadora e igualizadora” passou para nove anos com três ciclos sequenciais: ensino básico, 1º ciclo (ensino primário), 2º ciclo (ciclo preparatório) e 3º ciclo (curso unificado do ensino secundário). Estabelece-se a separação entre o ensino básico e secundário, a aplicação de apoios educativos, as alterações no modelo de formação de professores e no acompanhamento sistemático dos alunos. Os pressupostos desta lei visavam uma escola aberta a todos os níveis sociais e económicos, apontando para a construção de uma escola que se pretende *de* “massas, autónoma, unificada e de frequência obrigatória” (LBSE, 1986, art.º 26), com a utopia de garantir o sucesso educativo aos alunos, levando à formação integral do cidadão livre, autónomo e responsável.

Foi criada uma comissão de reforma do sistema educativo (CRSE) para levar a cabo a reestruturação educativa, tendo sido elaborados vários projetos, nomeadamente: a *proposta de organização administração das escolas do ensino básico e secundário*. Autores desta proposta foram Licínio, Lima, Formosinho; a *proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos Básico e secundário*, feita por Grilo, Fraústo da Silva, Carneiro, Emídio (Documentos Preparatórios CRSE, 1985). Estas propostas provocaram alguma polémica. A primeira proposta apresenta como pontos fortes a descentralização/regionalização da administração e uma escola autónoma e pluridimensional. Defende a autonomização evolutiva no sentido de uma partilha de poder pelos vários órgãos educativos que fazem parte dessa escola ideal. Propõe modelos pedagógicos que sejam mais eficazes na coordenação, tais como Projetos Educativos, que na esteira de Costa sejam um

instrumento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabeleça a identidade própria de cada escola, através da adequação do quadro legal em vigor, à sua situação concreta. Definem o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, funcionam ponto de referência orientadora na coerência e unidade da ação educativa (1992:4).

A segunda proposta defende a continuidade de um currículo uniforme a nível nacional, sem conceder à escola qualquer tarefa na definição do mesmo.

2.1.3. O Diretor de Turma e o novo Modelo de Direção e Gestão dos Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário no âmbito da reforma educativa

O DL n° 43/89, de 3 de Fevereiro estabelece o princípio da autonomia da escola como fator preponderante de mudança da Administração Educativa, fundamentando-a num conjunto de pressupostos socioeducativos e princípios orientadores, que conduziram à elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada com a corresponsabilização dos vários intervenientes no processo educativo, adequado às características e recusas da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (preâmbulo do DL n° 43/89, de 3 de Fevereiro).

Sendo necessário uma partilha de poder e de negociação e um modelo de direção e gestão pedagógica diversificada e flexível, com os seus agentes educativos seguindo a filosofia preconizada, foi difícil pôr em prática estas orientações devido a um passado caracterizado por uma administração centralizadora.

Neste contexto, afigura-se-nos oportuno problematizar algumas questões: primeiro, a transição do Plano Anual de Atividades (PAA) para o projeto educativo, parece-nos pouco lógico, já que não se alterou a sua natureza (não se tornaram verdadeiros instrumentos organizacionais de autonomia); segundo, a exclusão do CT dos órgãos de apoio ao CP; terceiro, não é definido o perfil para o DT, não obstante a mesclagem de competências e funções; quatro, o modelo de gestão pedagógico é pouco esclarecedor.

No final da década de oitenta, aparece um diploma, o DL n° 286/89, de 29 de Agosto, completado pelos despachos n° 141/ME/90 e n° 142/ME/90, de 1 de Setembro, que aprovam o modelo de apoio à organização das atividades de Complemento Curricular e o plano de concretização da Área- Escola e seu modelo organizativo. O presente diploma provoca algumas mudanças ao nível das políticas de descentralização no estabelecimento de ensino¹⁸, no sentido de o nosso ensino ter a capacidade de

¹⁸ Inovação, criatividade pedagógica, cargos de decisão, alteração curricular.

acompanhar a política educacional da Grã-Bretanha, EUA, França e Suécia. Porém, não apresenta um modelo global de direção e de gestão ao nível da estrutura organizacional, que sirva para a sua prática de participação e organização horizontal. O primeiro projeto de reordenamento de direção e gestão das escolas apareceu no tempo do ministro de educação Roberto Carneiro, em 1989, com o objetivo de *devolver as escolas às comunidades*, acentuando a sua autonomia, definindo os órgãos de partilha de poderes e responsabilidade, com a implementação e construção de vários instrumentos: projeto educativo (PE), PAA e Regulamento Interno (RI). Na versão acabada em 10 de Maio de 1991, com o D.L. nº 172/91, este modelo foi de difícil operacionalização, porque apresentava várias incoerências, produto da falta de uma vontade política.

Na mesma linha de análise e enfatizando o caráter complexo desta operacionalização, cabe-nos colocar algumas questões sobre o papel do DT à luz deste novo modelo, a saber: primeiro, os departamentos curriculares, estruturas que englobam várias áreas disciplinares similares, que são só exequíveis se houver articulação coesa e coerente dos conselhos de delegados de disciplinas e seus representantes; segundo, o CP é ainda uma estrutura débil enquanto motor da organização pedagógica - administrativa das escolas. Não obstante, urge salientar alguns avanços significativos, tais como: o aumento da representatividade dos coordenadores de ano dos diretores de turma e a diminuição do número de representantes das estruturas de coordenação intradisciplinar vertical no CP. Porém não é esclarecedor em relação ao estatuto profissional do DT, porque não há qualquer indício da necessidade de uma formação adequada. O que se verificou, foi o aumento das atribuições e competências, com a Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, cuja carga horária de redução da componente letiva é de duas horas e só exceccionalmente, três.

Por outro lado, o modelo da escola de massas não fez melhorar ou tão pouco rejuvenescer o papel do DT, que até hoje, se encontra sem lugar na hierarquia escolar. Não passou de uma definição do seu perfil, por via das componentes humana e pedagógica. As suas funções estão mencionadas nos normativos anteriores. O CT tem um leque mais alargado das suas competências, por isso as suas reuniões tornaram-se regulares e periódicas, com a função de elaborar e avaliar o plano de atividades da turma (PAT) em articulação com o previsto no PAA, indo ao encontro dos objetivos gerais definidos no PE da escola (art.º 8º, alíneas a) a m)).

Salienta-se outra questão problematizante: nos normativos referenciados anteriormente, nenhum fez alusão a uma especialização ou uma formação adequada nas áreas de psicologia da educação, avaliação pedagógica e supervisão pedagógica, entre outros, atinente à figura do DT, em que a escolha é feita subjetivamente, com requisitos limitados, sem exigir uma formação concreta e cujo desempenho na prática, é muito condicionada devido às estruturas físicas e às deficitárias condições financeiras de que as nossas escolas dispõem, e à diversidade de alunos e de professores ao nível socioeconómico e cultural.

Constatamos, ainda, que na reorganização dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundário, no seu processo de renovação pedagógica, surge-nos a figura professor-tutor, identificado como gestor pedagógico. Relativamente ao 3º Ciclo, esta figura funciona como conselheiro pessoal, coordenador de turma e orientador vocacional: orienta os alunos nas suas dificuldades, controla o seu comportamento e ajuda-os nos seus trabalhos. Tem um papel integrador nas diferentes áreas disciplinares, à semelhança dos coordenadores dos professores da Área-Escola, área esta que sendo globalizante e interdisciplinar visava o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos. Na perspetiva de Formosinho, o orientador educativo e tutor estabelece com os alunos

uma relação mais eficiente, personalizadora, mais direta, proporcionando uma ligação com este que seja capaz de formular e executar as reformas na estrutura pedagógica da escola, capaz de viabilizar plenamente novos modelos pedagógicos (1987:150-153).

Neste contexto, a escola apresenta uma estrutura massificada. Os gestores intermédios deparam-se com o exercício de novos papéis, como a coordenação pedagógica dos professores da mesma turma e o acompanhamento regular, em termos educacionais, dos alunos. Devido à importância do desempenho deste cargo dentro do sistema, dever-se-ia proceder rigorosamente quanto à seleção, como referência Formosinho, de “diferencial horizontal da função docente” (1992:37).

Embora não queiramos entrar pela análise pormenorizada da legislação que serve de suporte a este cargo de gestão intermédia e às respetivas estruturas de apoio, talvez faça algum sentido, ainda que em termos muito sucintos, salientar-se alguma produção normativa sintetizada no quadro dois (anexo 2).

2.1.4. Escola como sociedade organizacional e o Diretor de Turma enquanto intercessor do processo educativo

A autonomia das escolas encontra-se dependente das decisões e poderes de liderança, que são atribuídos aos gestores intermédios da escola. Estas funções ligadas a uma diversidade de competências relacionadas com a supervisão escolar exigem um determinado perfil profissional. Neste âmbito, esta atividade caracteriza-se segundo Alarcão

como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos) (2000:47).

Estes gestores têm vindo a abarcar um maior número das responsabilidades pedagógicas e administrativas, tendo sido criados cargos de coordenação das suas funções, bem como relativamente à definição da sua formação para o exercício dos mesmos. Por outro lado, a autonomia da escola passa por uma gestão participada e democrática, e obrigatoriamente os professores deverão pronunciar-se sobre as políticas educativas a pôr em prática na escola e também desempenhar funções de liderança.

Ao tentarmos proceder a um breve enquadramento conceptual da escola como organização, fizémo-lo com a consciência de que virá a representar um referencial importante para o desenvolvimento da nossa investigação. Integrar o DT e as suas áreas de ação no contexto sócio organizacional, pedagógico e administrativo das escolas portuguesas, faz todo o sentido para explicar uma nova conceção do papel da escola na sociedade.

É necessário ressaltar que a escola é uma organização onde se tem vivido um certo e progressivo aumento de complexidade, diferenciação, de aumento de espaços, como instituição sociocultural. A escola dispõe de duas dimensões: a institucional e a organizacional, sendo a mais enfatizada a institucional com a sua função intelectual, em que o ensino está em articulação com a família. Na esteira de Loscertales a escola, hoje em dia, é um

representante da sociedade que visa transmitir às nossas gerações na seleção de conhecimento, técnicas e ideologias, que representam a

cultura que caracteriza a sociedade em que vivem, contribuindo, assim, para a sua preparação profissional e para a sua integração no mundo do trabalho e na vida (1988:67).

Outra abordagem suscetível de ser integrada nesta perspetiva é desenvolvida por Dewey na obra de Ciscar & Uria, que identifica a escola como uma

forma de vida da comunidade, na qual se concentram todos os meios mais eficazes para levar o jovem a participar nos recursos herdados da raça e a utilizar as suas capacidades para fins sociais (1988:18).

Parece-nos que esta conceção é aquela que mais se integra no quadro educativo de hoje, divulgada pela LBSE, e que Formosinho advoga (1988, 1989,1991).

A dimensão institucional da escola é o reflexo da sua dimensão organizacional, já que as mesmas se interrelacionam. A escola é uma organização complexa, especializada, na esteira de Etzioni, já que a “sua gestão é exercida, normalmente, por um técnico especializado: o diretor, o professor e a estrutura administrativa servem de apoio ou *staff* ao órgão dirigente”(1967:119-147).

Outra abordagem susceptível de ser integrada na perspetiva da escola de interesse público ou escola de projeto da sociedade é aquela que é desenvolvida por Formosinho, identificando-a como

uma organização específica de educação formal, caracterizada pela sistematicidade sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau (Formosinho, 1986:6-8).

Para além destas, existem uma diversidade de designação para este conceito de escola, no entanto, não nos cabe aqui desenvolver esta categorização.

Todas as alterações legislativas dos últimos anos desenham uma nova conceção do papel da escola na sociedade, salientando este facto Alarcão.

Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo que cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização (2000:131).

Perante a crescente diversidade dos públicos escolares, como é que a escola pode enfrentar os desafios que a própria diversidade promove? A questão central é saber que tipos de identidades escolares estão subjacentes nas abordagens das políticas educacionais e curriculares, atualmente denominadas políticas de descentralização que têm como objetivo a descentralização das práticas, mesmo que a uniformização advenha de mudanças realizadas sob o signo da “autonomia”, do “projeto político-pedagógico”, do “projeto educativo”, do “projeto curricular”, da “participação”, da comunidade”, do “território educativo” (Pacheco e Pereira, 2006:18).

Para Stephen Robbins Stoer, citado por Coutinho, em 1994, são as características seguintes aquelas que, combinadas, dão lugar a uma imagem personalizada da escola: autonomia individual, estrutura, apoio, identidade, desempenho-recompensa, tolerância; conflito e tolerância do risco. Segundo Robbins, por autonomia individual entende-se o grau de liberdade responsável que as pessoas têm para tomar decisões; estrutura significa o grau de formalização (norma) que se utiliza para desenvolver atividade e, em especial, para supervisionar os comportamentos dos outros; e o conceito de apoio é o grau de ajuda ou de afabilidade prestadas a outros.

A cultura da escola assenta num conjunto de princípios, de crenças e de regras básicas que, enquanto organização, são assimiladas pelos seus membros, diferenciando-se de outras organizações. É ela que dá sentido a todas as atividades da escola: está na base do alcance de objetivos e na elaboração e seleção de estratégias de atuação; transmite um sentido de identidade aos seus membros; facilita a criação de um compromisso pessoal, indica o caminho a seguir, modelando as atitudes e os comportamentos de todos os agentes educativos, entre os quais o DT, que funciona como elo coordenador.

A organização de um currículo consentâneo com as diferenças individuais tem implicações pedagógicas na aprendizagem, o que pressupõe que qualquer teoria de ensino deverá estabelecer as vias que permitam uma adequação entre os conteúdos do saber e as capacidades de aquisição dos indivíduos em situação de aprendizagem (Raposo, 1995, 71). Baptista (1999:10) considera que aprender por medida não se pode considerar apenas uma metodologia de um modelo interativo de aprendizagem, mas a prática assumida em diferentes contextos da ação educativa em que a diversidade linguística é condicionante do sucesso escolar, ou seja, o campo de ação acaba por dar prioridade à lecionação dos conteúdos para cumprimento dos programas, limitando, por vezes, as atividades diferenciadas às aulas de apoio pedagógico acrescido e às atividades extracurriculares.

A escola, na sua estrutura, tem dois elementos essenciais: a divisão do trabalho e a função de controlo e coordenação. Segundo Paisey, esta estrutura tem três elementos essenciais, que são: o cargo- parcela do trabalho total da organização realizada por um indivíduo; a autoridade – capacidade de exercer alguma influência sobre a acção dos outros; a posição – continuidade, repetição e regularidade na localização do indivíduo na estrutura ocupacional (A. *Organization & Management in schools*. New York, Lagman Group, 1998:72).

Por seu lado, Bolman e Deal (1991: 33-42) consideram como os principais elementos da estrutura: os níveis organizacionais, os objetivos, os papéis e os mecanismos de coordenação do trabalho, coordenação esta que é também obtida pelo estabelecimento de Standards que determinam à priori como o trabalho deve ser feito.

A consciência do significado profissional da atividade dos professores converge não numa perspetiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola. Assim, estes mantêm uma relação mais estreita com a sua profissão e não tanto com a organização.

Na mesma linha de análise e enfatizando esse carácter complexo desta situação, e parafraseando Alarcão, a escola é considerada

como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma. Esta nova visão da supervisão decorre da nossa concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva (2000:132).

Atualmente, o agir profissional do professor não pode ser realizado apenas em situações de isolamento, já que existem limitações e situações dúbias que norteiam a sua ação. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns. O pensamento coletivo ao nível das organizações ajuda a reunir esforços e introduzir mudanças, associadas ao reconhecimento da relevância do papel que a escola hoje assume como organização e à consciencialização das potencialidades dos seus membros na epistemologia da vida da escola.

Os estabelecimentos de ensino, na perspetiva do autor Sá, como burocracias profissionais, são encaradas como “pirâmides invertidas”, possuindo duas estruturas de

poder: uma hierarquia que tem como suporte o saber, que gera uma autoridade do género profissional, e outra uma “posição formal”, ou seja, uma autoridade burocrática, que com a sua junção geram, por vezes, situações conflituosas. Esta burocracia profissional tem as suas fraquezas nas suas características inerentes de autonomia e de democraticidade, porque para ela funcionar bem tem que possuir profissionais “competentes e conscienciosos”, bem como problemas de coordenação entre os seus membros. Esta coordenação rege-se por um princípio de uniformização das qualificações, cujos profissionais têm que adotar de forma idêntica, atitudes e responsabilidades, de acordo com a sua área de formação académica e de cada situação em análise (exemplo, a avaliação dos alunos em conselho de turma - avaliação individual de cada aluno em relação à disciplina que leciona).

Segundo o autor acima citado, uma das formas de contornar atos de conflito existentes nesta organização escolar é

o reforço do controlo através de uma supervisão direta, de uma standardização dos processos de trabalho e de uma normalização dos resultados, tendo como parte chave da organização a linha hierárquica (1997:129,130).

Só por esta via e respeito por este controlo é que o profissional se torna competente e exerce eficazmente a sua função. Contudo, esta tentativa de controlar o máximo, é prática comum nas escolas de ensino básico e secundário com a sua administração central (a tecnoestrutura), através dos decretos-leis, despachos, circulares, que visa controlar, programar detalhadamente quer o trabalho do professor quer da escola.

Smyth e Alarcão consideram que esta organização escolar enquanto escola reflexiva tem que ser uma escola inteligente, situada e reativa, sensível aos índices contextuais, autónoma, responsável, decidindo o que fazer em situações específicas da sua vida e registando o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando e experienciando. Só esta escola capaz de uma atenção dialogante com o próprio real será capaz de agir adequadamente, em situação, sendo o que Smyth designa de “inquiring kind of place” (1994:179).

Uma escola reflexiva, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem – professores, funcionários e alunos. Neste contexto, requer-se uma estrutura flexível em que o mecanismo de coordenação terá de ser “um ajustamento mútuo” (Sá,1997:130), a fim de

ser inovadora e aceitar essa característica como forma de progresso com equipas de professores que se articulam entre si. Estamos assim numa burocracia, em que o poder de decisão e de coordenação é distribuído por todos os níveis da hierarquia. Sá, em síntese refere que

cada uma das cinco configurações estruturais- estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura departamentalizada e adhocracia - utiliza predominantemente um dos cinco mecanismos de coordenação- supervisão directa, standardização dos resultados e ajustamento mútuo- sem que isto signifique que os utilize em exclusivo. Na verdade cada organização tende a utilizar os cinco mecanismos embora em graus diferentes (1997:131).

Uma das estruturas que atualmente desempenha a função de coordenação é o DT, figura que aparece numa organização complexa e heterogénea do docente numa escola de massas. Este conceito de escola identifica-se como uma comunidade educativa viva e dinâmica, que se organiza, realiza e avalia o seu propósito, e adota estratégias apropriadas em diversas situações (formação, socialização, investigação). Assim, na perspectiva de Tavares, citado por Alarcão, na escola estão presentes “as dimensões cognitiva, afetiva, volitiva ou decisória e contextual.” (in I. Alarcão, 2000:60), que constituem os contributos psicológicos desta escola reflexiva, bem como os contributos sociológicos.

É à luz da análise de todas estas dimensões que se torna evidente constatar uma mudança na escola e trata-se então de

analisar que mudança é esta de que falamos hoje à sociedade, articulando-a com estes pressupostos de partida e procurando ainda pensá-la à luz do paradigma da reflexividade, associado ao crescente esforço das escolas e professores como agentes-chave no processo educativo e curricular, implicando o deslocamento de níveis de decisão curricular do centro administrativo para a escola no seu contexto local de acção (Canário, 1992:71).

Hoje tem-se investido na prática da escola e na ação dos professores, registando-se também uma melhoria no desempenho da sua função social.

É, pois, uma escola que cria regras, que decide que se avalia para reformular os seus objetivos, que vive do saber, da reflexão e das atividades produzidas pelos seus profissionais, que refaz as suas escolhas e a sua ação curricular; contudo, tem-se mantido o modelo organizacional como estrutura institucional.

A problemática do estudo emerge de uma tomada de consciência, no âmbito da nossa atividade docente, da presença de novos públicos escolares e das implicações pedagógicas que os mesmos podem originar na gestão funcional na sala de aula e na organização escolar. Educar e aprender requerem mudanças, tanto na gestão dos ambientes escolares como no processo de construção do conhecimento e da sua difusão no tecido social. Afigura-se-nos pertinente colocar a seguinte questão: que papel está então reservado aos professores na gestão dos processos afetivos, psicossociais e educativos? Segundo a opinião de Carneiro,

os professores convertem-se em verdadeiros criadores culturais. A partir das diferentes e perspectivas do conhecimento que são inerentes a cada aluno, cabe-lhes aprofundar heranças culturais, reavivar património e legado, fomentar encontros de pontos de vista [...] Respeitar a diversidade enquanto se constrói a comunidade é o caminho para um novo espírito de coesão social [...]. O professor é o tecelão das alianças locais, o congregador de parcerias alargadas, de entre as quais a primeira é a relação escola-família, um grande responsável pela qualidade de espírito comunitário local (2001:179).

Numa sociedade mediatizada em função da terceira geração de projetos¹⁹, também a escola como organização social tem de pensar na sua identidade para melhor projetar a sua imagem. Ao pensar-se na imagem da escola ou de um agrupamento de escolas em função de um projeto, este tem de dar visibilidade à gestão estratégica dos princípios orientadores consignados no projeto educativo e das práticas vividas e construídas na(s) escola(s). É preciso salientar que se nota certo investimento pessoal e profissional dos professores, mas já não é tão explícita a intenção de uma definição de prioridades e necessidades educativas por parte das estruturas de organização e gestão escolar. Falar de uma escola mais eficaz é falar, também, da qualidade do serviço prestado que se revê na sua identidade e cultura organizativa. Não bastará diagnosticar necessidades dos novos públicos, será necessário continuar a cativar, a criar e a gerir recursos que ajudem a formar e a preparar o futuro estatuto social dos alunos. A cultura escolar não pode dissociar identidade de personalidade, de vivências e valores partilhados no seu interior

¹⁹ Costa, A. (2003: 16-19) faz referência à “civilização de projetos”, conceito utilizado por Jean-Marie Barbier e adaptado como “figura emblemática da modernidade” por Jean Pierre Boutinet, que estrutura a história do projeto em três fases: 1ª fase – Uma longa Pré- História; 2ª fase – Primeira Geração; 3ª fase- Segunda geração. Atualmente, a segunda geração, marcada pela “estratégia de eficácia capitalista”, parece dar lugar à partilha em rede da sociedade do conhecimento.

em ações estratégicas individuais ou coletivas face “à evolução dos saberes, das práticas, da cultura e da sociedade”(Perrenoud,2003:125). Contudo tem-se verificado a

incapacidade de as escolas responderem em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos e pelas comunidades. As margens de manobra das escolas são muito reduzidas, tanto do ponto de vista curricular [...] como do organizacional [...]. As escolas não têm autonomia de funcionamento que lhes permita pôr em ação práticas pedagógicas e institucionais ajustadas às necessidades dos alunos e aos interesses das comunidades (Nóvoa, 1992:84).

A nossa prática reflexiva estruturada a partir do contexto pedagógico recorre regularmente à análise dos discursos educativos para a construção do sentido de uma ação que se quer sensata, discreta e mediadora em torno de algumas problemáticas, que apelam a uma nova relação de cidadania indutora de uma nova ética social e, por conseguinte, educativa.

O filósofo alemão Jurgen Habermas apresenta um esquema teórico e sistema de linguagem para a compreensão das duas dimensões e da forma como devem ser equilibradas. Afirma que todas as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas, possuem tanto um mundo-da-vida como um mundo-dos-sistemas [...]. O mundo da vida é composto pelos líderes e seus objetivos, seguidores e suas necessidades, bem como pelas tradições, rituais e normas únicas que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, as concepções e protocolos de gestão, as ações estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos, e as garantias de eficácia e avaliação compõem o mundo-dos-sistemas. A personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida (Sergiovanni, 2004:10-11).

A realidade educacional tem-se confrontado com estas duas tendências e a escola tem procurado adaptar-se às mudanças, construindo a sua autonomia a partir de modelos pedagógicos e organizativos que impõem novos papéis à escola, aos professores e aos alunos. Partimos do princípio que a escola tem, essencialmente, uma função social (Minder, 1996:33) e que qualquer ideal de educação visa concretizar uma escolha de sociedade em que o desejo de mudança e de transformação da concepção do homem constitui o móbil da relação educativa entendida como

um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos (Postic, 1984:12).

O movimento de valorização da escola concebe esse espaço de relação nas suas diferentes dimensões – organizacional, administrativa, pedagógica e social; no entanto, reconhecemos que a lógica de qualidade do serviço público de educação, também, tem subjacente o primado de critérios de natureza pedagógica - qualidade, equidade e igualdade – sobre critérios de natureza administrativa²⁰. É esse primado que suporta a *culturalidade* da escola ou agrupamento e que se traduz no *corpus* dos princípios orientadores do seu projeto educativo.

A existência de um projeto educativo constitui uma estratégia de comunicação no interior de uma comunidade educativa e confere uma nova legitimidade às práticas educativas, impondo, em simultâneo, uma definição de regras para a ação e reflexão participada, segundo princípios de transparência. Comunicação, flexibilidade e negociação. Enquanto instrumento regulador entre os dois sistemas – o mundo-da-vida da escola e o mundo-dos-sistemas- acaba por desempenhar um papel de mediador num contexto de “funcionamento díptico” (Costa, 2003:16-19), ou seja, de gestão do plano de orientação para a ação e do plano de ação propriamente dito.

Se associarmos a imagem da escola a um projeto educativo, mais centrado na gestão simbólica dos aspetos culturais que caracterizam o perfil dos diferentes atores e ações que decorrem no interior da escola, surgem outras interrogações: o que é que é efetivamente partilhado? Que expectativas? Que atitudes? Que normas?...

Qualquer que seja a imagem, o projeto educativo tem de definir a orientação educativa e a identidade de organização da escola num contexto real em que os instrumentos reguladores da sua ação são construídos à medida das circunstâncias e dos meios. A exequibilidade de um projeto educativo leva os professores e as escolas a questionarem e interiorizarem o seu papel de decisores e aplicadores de medidas e formas de atuação que promovam uma cultura de integração. Bertrand e Valois defendem um *paradigma inventivo* que situa

o desenvolvimento das pessoas no desenvolvimento das comunidades e
o das comunidades no das pessoas (1994:211-212),

²⁰ Artº 4º, alíneas e) e g) do D.L. nº 115-A/98, de 4 de Maio.

ou seja,

com a conceção inventiva, descobrimos o significado e as consequências dos nossos projetos e inventamos situações futuras, assim como os modos de intervenção para os atualizar (1994:211).

São as escolas que conseguem erguer o seu projeto educativo com determinação. Ação e capacidade de risco assumem-se como o locus de interação e negociação de um projeto em construção contínua. Esta capacidade vem exigir um planeamento da vida escolar ao nível das teorias de liderança e de comunidade, para “promover a unidade e ajudar as pessoas a perceber os problemas que enfrentam e a encontrar soluções” (Sergiovanni, 2004:208). Para Sergiovanni, cuja preocupação é delinear uma verdadeira organização escolar, “a imagem proposta para as escolas é a da liderança como pedagogia” (2004:208).

Na tipologia de “culturas organizacionais”, apresentada por Handy ²¹, na obra de Formosinho, a *cultura de escola* resulta de um conjunto de representações e de dinâmicas de aprendizagem coexistentes no mesmo espaço de intervenção socioeducativa, mas com diferentes contextos: cultura de papel, cultura de tarefa, cultura de clube e cultura de pessoa. O autor acaba por dar ênfase à cultura de tarefa, o mesmo será dizer à imagem em rede do trabalho de equipa, dentro e fora da escola, para dar resposta aos problemas e situações emergentes para os quais os órgãos de gestão e de liderança têm de definir prioridades e selecionar estratégias, tendo em vista a satisfação individual e coletiva dos membros da comunidade e a projeção desta satisfação no exterior. Não equacionámos a análise crítica de estudos sobre as perspetivas de concepção e desenvolvimento de projetos educativos; no entanto, reconhecemos que essa análise não é linear, antes, pelo contrário as divergências são notórias consoantes à imagem do conteúdo. Segundo Azevedo (2002:112) defende o desenvolvimento de projetos de melhoria das escolas, porque são mais esclarecedoras das potencialidades e necessidades de cada realidade escolar.

²¹ C. Handy construiu esta tipologia a partir da identificação de “traços distintos e sentidos evolutivos diferenciados na cultura organizacional da escola primária” (Formosinho, 1999:125)

2.1.5. Genérica definição do conceito da supervisão pedagógica à luz das fontes consultadas

Pensamos que o conceito de supervisão tem uma dinâmica pedagógica e administrativa própria. Assim, numa escola, que se pretende reflexiva, deve dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido. Deve também privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial utilizando metodologias de investigação-ação; acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos; fomentar a auto e heterosupervisão; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; colaborar no processo de autoavaliação institucional, analisar as suas implicações; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; e dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação bem como os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Por outro lado, estas funções exigem um conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, de um passado, de um projeto para o futuro e de um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a comunidade circundante. Para além destas funções, deve conhecer os membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos, conhecer as estratégias de desenvolvimento institucional/profissional, os fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente, as metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho) e as ideias políticas sobre a educação.

O seu desempenho requer capacidades comunicativo-relacionais, avaliativas e competências cívicas, técnicas e humanas. As novas tendências supervisoras surgem enquadradas num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações: primeiro, a evolução da conceção de ensino que de atividade antecipadamente estruturável com alto grau de previsibilidade, passou a ser concebido como atividade altamente situada e contextualizada, logo, pouco suscetível de ser

pormenorizadamente estruturada, à priori; segundo, tal trouxe mudanças na representação das competências de ensino passando a valorizar a inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica; terceiro, a tendência para eliminar a dicotomia entre teoria e prática, valorizando a teoria prática; quarto, a evolução de um enfoque parcelar sobre as competências pedagógicas do ato de ensino, para cenários mais compreensivos e contextualizados, possíveis de captar a complexidade dos fatores intervenientes em si próprios e na sua interatividade.

A escola deve ser um local onde os professores exercem a sua influência e não apenas um local que influencia os professores, onde a resolução cooperativa dos problemas se evidenciou como fator de aprendizagem e de coesão organizacional, reconhecendo-se que a linguagem, como expressão de pensamento crítico e fator de consciencialização, aumenta o nível de conhecimento e de empenhamento e dá visibilidade à ação educativa. Aqui se enquadra a reconceptualização sobre supervisão, como dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola.

Tracy, citado por Alarcão, refere os elementos dos futuros modelos de supervisão, salientando o enfoque das aprendizagens, a facilitação do desenvolvimento, o recurso a diversas áreas do saber, a necessidade de equipas supervisoras multidisciplinares, a força da supervisão interpares, o desenvolvimento da competência de refletir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto supervisão” (2008:85).

Assim, como afirmam os autores Alarcão e Tavares, o supervisor ajuda a ensinar o professor, desenvolvendo-se e aprendendo através do ensino.

Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica mas também a tarefa principal a realizar (2007:57).

Para não entrarmos aqui em pormenores, pois isso sairia dos nossos objetivos, enunciaremos apenas alguns modelos de supervisão que descrevem práticas de

supervisão em nove cenários: cenário imitação artesanal²², cenário da aprendizagem pela descoberta guiada²³, cenário behaviorista²⁴, cenário clínico²⁵, cenário psicopedagógico²⁶, pessoalista²⁷, reflexivo²⁸, ecológico²⁹ e dialógico³⁰. Saliente-se que os cenários não são estanques, eles interrelacionam-se entre si regularmente.

2.2. Reflexão Crítica

Permanecem nos estabelecimentos de ensino básico do 2º e 3º ciclo dois tipos de gestores intermédios: os delegados de grupo (atualmente os coordenadores de departamento) e os diretores de turma. É sobre este último que incidimos a segunda parte do nosso trabalho, já que ao longo da nossa carreira profissional temos desempenhado prioritariamente funções de DT, numa longa e dolorosa caminhada, mas também gratificante e enriquecedora.

A escolha deste tema resultou de uma reflexão de vários anos de atividade docente, associada à experiência que fomos adquirindo através de desempenho deste cargo de gestão intermédia. No fundo, reconhecemos que esta necessidade de nos *voltarmos para o aluno* tem subjacente uma inquietude, não só de índole pessoal, mas também

²² Inicialmente consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, sendo este aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte.

²³ Perante a ineficácia do ensino praticado pelo professor, esta prática, toma em linha de conta as variáveis que interagem no processo de ensino aprendizagem.

²⁴ Neste modelo utiliza-se o micro ensino e a vídeo formação – redução do tempo de aula, limitação do conteúdo e do número de alunos, variedade e contiguidade de *feedback* vindo de várias fontes (supervisor, colegas, alunos e do próprio formando).

²⁵ Esta ideia de supervisão numa perspetiva de resolução de problemas implica que o supervisor assuma uma atitude de ajuda e recurso que ajuda o professor a ultrapassar as dificuldades sentidas.

²⁶ O supervisor tem a função de ensinar os conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, num clima de encorajamento.

²⁷ Este cenário possui influência de correntes como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a cognitiva e a do desenvolvimento.

²⁸ O papel dos supervisores experientes que detenham competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, sendo treinadores, companheiros e conselheiros.

²⁹ Este cenário tem por base o aprofundamento da supervisão de cariz reflexivo, na linha de uma aprendizagem desenvolvimentalista, humanista e socio construtivista em ambiente interinstitucional interativo.

³⁰ Criada no âmbito da supervisão em contextos de supervisão da instrução assume aspetos postos em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentalista, acentuando a dimensão política, emancipatória da formação.

profissional, na certeza de que a partilha das vivências num espaço de convivência social, como é a escola, poderá contribuir para uma educação de qualidade. A introspeção que fomos fazendo ao longo dos anos, apontou-nos diversas pistas para atingir certo grau de satisfação. Escolhemos aquela sobre a qual colocamos mais interrogações nesta fase profissional, porque nos atrai pelo contato mais personalizado que mantemos com os alunos e pela expectativa de enriquecimento que daí poderá advir para a nossa relação pedagógica e comunidade escolar, enquanto interveniente no ato de ajudar a aprender a crescer. Porque, para nós, a orientação do DT apresenta-se como uma ajuda para cada aluno e para o conjunto dos alunos da turma, em que o nosso contributo seja prescindível, por forma a que o aluno, no futuro, seja capaz de se autoorientar a nível físico, mental, social e emocional.

Ao consultar registos soltos que fizemos ao longo desta caminhada, tivemos a sorte de contar com o apoio e colaboração de bons profissionais no campo de educação e de pessoas empenhadas que nos deram força e incentivo para que a nossa função fosse menos difícil de executar.

Este cargo constitui o elemento determinante na mediação de conflitos, que não se limita apenas ao recinto escolar, estendendo-se por toda a comunidade educativa.

Acumula, ainda, como foi referida na primeira parte do nosso relatório, numerosas funções administrativas e burocráticas, de certo modo atenuadas através do recurso a metodologias, estratégias, tecnologias adequadas e de técnicas específicas, baseadas na prática e nas capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa. A esta luz, avançamos algumas ideias apresentadas por Boavista argumentando que,

apesar da relevância da multiplicidade de funções que o Director de Turma desempenha, parece-nos que, ao nível normativo, nem sempre existe um critério rigoroso de lhe proporcionar todas as condições organizacionais e competências profissionais para o desempenho da sua actividade. Além do exposto, é de particular relevância o sistema organizacional no qual o exercício do cargo de Director de Turma se insere, no quadro da actual Escola de Massas, bem como a actualidade do tema em questão (1997:15).

Parece-nos, pois, oportuno orientar a nossa reflexão em torno de quatro grandes domínios de atuação do DT: administrativo-burocrático, pedagógico curricular (PAA; PCT; PES) - a orientação pedagógica de atividades, DT e áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado e Formação Cívica e das relações interpessoais

(aspectos de liderança; a relação do DT com os EE; com outros professores /Conselhos de Turma).

2.2.1. Domínio de atuação do DT: administrativo-burocrático

Para nós, a escola não funciona sem o trabalho do DT, o que à partida se reflete logo no trabalho quotidiano escolar, visto que esse cargo tem como centro das atenções o bem-estar e a realização pessoal dos alunos.

Neste contexto, achamos pertinente colocar algumas questões do foro administrativo-burocrático que norteiam a nossa profissão. Recentemente, em relação à gestão administrativa, existe um grande número de computadores, o que nos permite maior rapidez na execução das nossas tarefas burocráticas. Por exemplo: o uso do e-mail, que, apesar de facilitar o trabalho, “invade” a nossa vida a qualquer hora e exige resposta escrita, o que nos faz despende de mais tempo. Enfrentamos dificuldades de ordem pessoal, nomeadamente, deficiências na formação do desenvolvimento pessoal para a nossa atuação como orientador, na formação académica, falta de formação específica, falta de motivação para estas tarefas de ordem institucional, a saber: horários de atendimento pouco adequados, falta de coordenação da equipa pedagógica, falta de meios, turmas grandes e cargas letivas elevadas, legislação confusa e excesso de burocracia, os maus hábitos de alguns professores que olham para os pais como potenciais adversários, entre outros. Na nossa perspetiva, apontamos algumas formas de superação destas dificuldades: boa formação específica para o exercício do cargo DT nas áreas dos conhecimentos gerais de psicologia, e específicos de didática e de orientação.

Outro campo da nossa responsabilidade é promover o diálogo e a cooperação nos grupos disciplinares, nos CT, com os psicólogos escolares e com os técnicos de ação social, partilhando saberes e experiências, em que os professores desenvolvem a sua competência profissional e reforçam a sua própria motivação. O trabalho em equipa produz resultados positivos no comportamento e na aprendizagem dos alunos. Como exemplo, sob a coordenação do DT os professores do CT devem aplicar com firmeza e coerência as mesmas regras face à indisciplina na aula. Se cada professor exigir regras diferentes, os alunos ficarão confusos e, provavelmente, mais indisciplinados. Na esteira do pensamento de Marques,

O DT não pode esquecer do seu papel de tutor, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica, que aproxima todos os membros da equipa educativa, que estimula a concepção e a realização dos projectos, que centraliza e distribui toda a informação disponível e que monitoriza a realização das actividades que os projectos exigem. O Dt não se pode limitar à transmissão de informações, à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos. Deve também facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e aceitação de normas, valores e atitudes, intervir na construção do projecto curricular da turma e estimular o envolvimento parental na escola (2002:15)

Estas funções vêm referenciadas no Despacho 8/SERE/89³¹. A Portaria 921/92 congrega-as em três campos: funções administrativas³², funções pedagógicas³³ e funções disciplinares³⁴.

Também a sua orientação pode ser feita por três tipos: vocacional (fazendo despertar no aluno a sua vocação e fornecendo-lhe as informações essenciais para uma melhor escolha no âmbito do prosseguimento de estudos e/ou realização de atividades profissionais); escolar (ajudando o aluno a ultrapassar os obstáculos à aprendizagem); e pessoal (originando o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, facilitadoras da integração do aluno na turma). Portanto, para além do papel insubstituível na coordenação do processo de avaliação escolar ao nível dos conselhos de turma, o DT tem que possuir conhecimentos e competências de natureza psicológica e sociológica,

porque é neles que são julgados as capacidades e possibilidades do aluno e é onde o director de turma pode desenvolver a sua tarefa informativa e orientadora, em coordenação com os restantes professores do grupo-turma[...]. Assim, o DT dever esmerar-se na sua função de coordenar as reuniões de avaliação, de modo a que estas superem a estrita classificação numérica escolar e se preste atenção, em conjunto,

³¹ Cabe-lhe a promoção da integração escolar dos alunos, garantir aos professores a existência de meios e de documentos de trabalho e informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos, assiduidade e participação nas atividades escolares.

³² Elaborar e conservar o processo individual dos alunos; apresentar ao coordenador dos diretores da turma, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano. Tarefas organizativas / administrativas, tais como: organizar o dossier da turma; presidir as reuniões de CT; organizar as atas das reuniões do CT; verificar pautas, fichas de progressão e todo o tipo de material inerente às reuniões de avaliação; proceder à organização dos relatórios referidos e fazê-los chegar ao encarregado de educação.

³³ Indica condições e estratégias para realizar atividades interdisciplinares; coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o seu carácter globalizante e integrador; coordenar planos de recuperação; propor avaliação especializada; elaborar planos de estudo no caso de retenção; propor medidas de apoio educativo e respetiva avaliação.

³⁴ Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar (Marques, 2002: 16,17).

a todos os factores educativos que possam ter condicionado o rendimento escolar dos alunos (Sánchez, 1997:64).

A influência do DT depende menos das palavras do que do seu exemplo como pessoa e como tutor. Consequentemente, a sua atuação deveria centrar-se no diagnóstico do grupo-turma com o fim de o conhecer, incidindo em dois aspetos importantes: a estrutura geral, as características e a organização do grupo em função das suas relações emocionais e afetivas. Para a concretização destes objetivos, basear-se-á na informação constante dos processos individuais dos alunos, na observação sistemática dos professores e em outros instrumentos específicos de diagnóstico.

Perante esta situação, sugere-se a atribuição das direções de turma apenas a professores ativos, dinâmicos e com a formação específica, que pudessem continuar com a mesma turma ao longo de todo o ciclo de estudos; a realização de ações de formação para pais no sentido destes inculcarem nos seus educandos bons hábitos de trabalho, métodos de estudo conducentes ao sucesso educativo; a realização regular de conselhos de turma com intervenções limitadas para discutir problemas de avaliação dos alunos, questões disciplinares e estratégias para melhorar o rendimento escolar e não para conversar sobre assuntos colaterais. Segundo Roldão o DT é

por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento dos sistemas de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. Sobre a gestão curricular do DT, que esta deve contemplar quatro vertentes: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares. Prévia a qualquer delas está a fase inicial de todo o processo de desenvolvimento curricular: a análise da situação, e que é condição de todo e qualquer processo de gestão curricular. Esta análise deve contemplar a investigação e registo sistematizado a todos os docentes e com eles analisado em reunião inicial, dos seguintes aspectos: primeiro, o contexto global da turma: enquadramento socioeconómico e cultural; existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras; passado escolar; caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intraturma; segundo, a caracterização da turma a nível dos alunos: estabilidade ou não na formação de subgrupos; situações de dificuldade de integração na turma; alunos portadores de diferenças culturais ou outras; percursos evolutivos de interesses realizados por alguns alunos(1995:21).

Não obstante as diferenças existentes e, uma vez que se trabalha com grupos diferenciados, deve ser feita uma análise integrada levando em conta, não só as características gerais, como também os modos de gestão da aula. Assim, o DT pode dinamizar e promover estratégias diferenciadas que funcionem em simultâneo na sala de aula. Por outro lado, devido às características específicas de cada disciplina, o DT pode ter aqui um papel importante de coordenação, com total respeito pelas atividades que cada disciplina promoverá, de acordo com a decisão e gestão individual de cada docente.

Por outro lado exige-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Porém, a atividade docente tem sido muito pouco valorizada e apoiada pela sociedade, a qual responsabiliza quase exclusivamente os professores pelo estado a que chegou o ensino. Claro que esta realidade vem provocando algum incómodo entre os professores. Será necessário alterar-se esta visão e melhorar as condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é preciso atuar em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidades-horário de trabalho-salário”(Roldão,1995:98). Salienta-se que os professores do ensino básico e secundário formam-se em universidades, que estão mais viradas para fazer investigadores especializados do que formar professores. Quando o professor chega ao “terreno”, depara-se com uma realidade para a qual não foi devidamente preparado.

Nos últimos anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as fases do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Os pais sentem-se apreensivos em relação ao futuro dos filhos e, por outro lado, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais beneficiados, como se esperava. Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão vulgar e unidimensional de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todos os fracassos e imperfeições que nele existem. Como assinalou Roldão

no momento actual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente [...]. Desde os políticos até aos pais, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (1995:104).

Hoje em dia, prevalece o conceito de que o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. Se o professor faz um bom trabalho, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que constam no seu horário de trabalho, a opinião preponderante é que apenas cumpre a sua obrigação, mas se os alunos não têm sucesso escolar, então a culpa é quase exclusivamente do professor.

Acresce que ainda existem muitos pais que vêem o professor como um profissional de segundo grau, pois não conseguiu ter “um emprego melhor”, onde ganhasse mais dinheiro. Nesta perspetiva, o salário é encarado como um elemento da crise de identidade dos professores. Por outro lado, cada vez mais a profissão de professor é menos desejada, pelo que as futuras reformas dos sistemas de ensino deixarão de poder contar com a força ativa da classe docente. Por isso, o produto dessas reformas será sempre pobre. E a acentuar a complexidade desta situação, alguns professores encaram com receio as mudanças curriculares, convertendo o sistema de ensino num fâmulosubmisso das exigências económicas e profissionais do sistema de produção.

Registe-se que, nos últimos anos, houve uma fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, como já foi referenciado na primeira parte do relatório. Como argumenta Coutinho é, pois, urgente “realçar a distinção entre a função de professor, enquanto tal, e a de professor enquanto DT”. (1994:8)

2.2.2. Domínio Pedagógico Curricular (PAA; PCT; PES) - a orientação pedagógica de atividades

Cabe ao DT dirigir o Plano Anual de Atividades da Turma (PAA), que é o documento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, sua organização e recursos, por forma a concretizar os princípios constantes do Projeto Educativo da Escola³⁵ (PEE). O PAA da turma é necessariamente o ponto de partida para o trabalho a desenvolver em cada turma, não podendo ser, no entanto, redutor de outras atividades de enriquecimento curricular que se considerem pertinentes para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Os PAA de cada turma são elaborados com base no PAA da Escola, incorporando ainda o conjunto de atividades que os professores de cada turma identifiquem como fundamentais para os seus alunos. Compete também ao DT fazer a avaliação do PCT, que decorrerá da avaliação das aprendizagens, no âmbito disciplinar e não disciplinar realizada nas diferentes reuniões de CT. Em função da avaliação sistemática dessas aprendizagens feita por este órgão, são introduzidas as adaptações julgadas necessárias com vista à obtenção do sucesso educativo dos alunos e a assegurar vários tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos mesmos.

Este PCT, enquadrado pelo Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, constitui-se como uma forma de desenvolvimento do Projeto Curricular de Escola em função do contexto de cada turma e tem como finalidade regular e orientar o processo ensino/aprendizagem da mesma, ao longo do ano letivo.

Dando cumprimento ao estabelecido no diploma que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, o referido documento, elaborado e aprovado pelo respetivo CT, visa definir orientações e estratégias metodológicas adequadas à turma, que permitam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, explorando as suas motivações e interesses, explicitar as aprendizagens e as competências a desenvolver pelos alunos, estabelecendo uma linha de atuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua ação. Por outro lado, visa facilitar

³⁵ O Projecto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola propõe cumprir a sua função educativa (Artigo 3º do Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

a articulação horizontal e vertical dos conteúdos de ensino e a integração dos vários saberes, estabelecer dinâmicas de envolvimento dos EE no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, implementar projetos de currículos alternativos com vertentes profissionais, de acordo com os interesses/capacidades dos alunos e com professores vocacionados para lecionar essas turmas. São propostas outras funções como dinamizar atividades potencializadoras do gosto pela escola, promovendo a socialização e combatendo o absentismo e o abandono escolar, como por exemplo: visitas de estudo; atividades de desporto escolar; atividades de âmbito disciplinar; clubes (teatro, dança, fotografia, poesia,...); jornal da escola, entre outros. Igualmente e reforçando mais uma vez a importância da sua prática pedagógica, o DT visa promover uma eficiente circulação da informação na comunidade escolar, conjugar esforços de pais e professores no sentido de se encontrarem as melhores soluções para os problemas dos alunos, e estabelecer dinâmicas de acompanhamento no processo de avaliação dos alunos e do projeto, que será realizada no final de cada período, com base na análise da evolução do perfil de turma, com vista à introdução de reajustamentos necessário.

De seguida, faz-se o registo de um conjunto de dados que permitem um conhecimento mais detalhado e aprofundado dos alunos. São estes elementos e características que conferem ao grupo a sua especificidade, tornando-o distinto de todas as outras turmas.

Como sabemos, no desempenho da sua função, o DT, no âmbito do CT, deve contribuir na definição e implementação de estratégias de adequação curricular para alunos com dificuldades de aprendizagem permanente³⁶ e promover a aplicação de projetos interdisciplinares, bem como envolver-se na análise e acompanhamento de situações de alunos que evidenciem problemas de aproveitamento e comportamento, procedendo à sua sinalização e encaminhamento. Colabora com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão, ajudando a potenciar saberes e recursos do meio (instituições, famílias e alunos), tendo em consideração os domínios de avaliação, bem como a inserção na vida da escola, contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. É nesta perspetiva que iremos alinhar as notas e reflexões que a seguir se apresentam.

³⁶ A Lei 3/08, de 7 de Janeiro, considera adaptações curriculares a redução parcial do currículo; dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência, desde que não prejudiquem o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados.

Analisamos o nosso trabalho científico-pedagógico como tendo sido de uma busca, constante, de adequação às necessidades dos alunos, acompanhado de um empenho efetivo no rigor e na atualização científicas. Tentamos tirar partido das experiências e conhecimentos prévios dos discentes, num quadro que procurou ser de enriquecimento e de promoção do desenvolvimento integral dos alunos, assim como de envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente das famílias. Mais uma vez retomamos aquela que temos tentado que seja a nossa prática ao longo dos anos: trabalhar sempre em equipa. Isto se concretizou, nomeadamente, através da elaboração das planificações e das atividades a desenvolver e na participação nas reuniões de grupo e de departamento, mas também na interação que fomos estabelecendo com os outros Diretores de Turma, fornecendo-lhes informação sempre que nos solicitaram ou por iniciativa própria e ainda pelo contato direto com os EE.

A articulação vertical das metas, competências e currículos entre os vários ciclos é fundamental para que os alunos não sintam clivagens entre o que aprenderam no passado e o que estão a aprender no presente. Para que tal seja minorado, deve assegurar-se a mudança na continuidade.

Neste sentido, a escola deve continuar a reforçar-se como espaço onde exista uma boa relação entre todos os membros da comunidade e onde a comunicação, o envolvimento e o compromisso de todos seja uma realidade. Deve ser um local atrativo, onde a comunidade escolar se sinta bem, encontrando os recursos necessários à sua realização pessoal e profissional. Cada um dos elementos da comunidade educativa deve ver respeitadas as suas características culturais, sociais e individuais, evitando preconceitos, discriminação e fenómenos de *bullying*. Aqui faz todo o sentido reforçar a ideia de que a identidade e a autonomia curriculares da escola são construídas a partir de um padrão de referência, que, por um lado, pensa na formação dos alunos e na organização do currículo e, por outro, procura legitimar a identidade escolar através de práticas de mudança e de inovação, mas que, no fundo, mantém a uniformidade para alcançar o grau de eficácia e eficiência nos resultados de aprendizagem.

Em última análise, a partir do conhecimento dos alunos, dos seus interesses e das suas necessidades, características fundamentais para uma gestão flexível do currículo, importa reservar um espaço para os professores poderem (re)contextualizar as competências-chave nas diferentes áreas do currículo, assumindo-se, eles próprios, como construtores de projetos de intervenção cultural. Seria audacioso da nossa parte delinear

um modelo de identidade escolar, mas o papel histórico e social da escola aconselha-nos a propor uma imagem de identidade legitimadora da sadia convivência num espaço de heterogeneidade cultural e de diversidade curricular, ou seja, a vida da escola e as suas práticas não se podem limitar ao instrumentalismo técnico de aplicação dos normativos.

2.2.3. DT e áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado e Formação Cívica

Estas áreas curriculares não disciplinares, geralmente, eram atribuídas ao DT. O Estudo Acompanhado visava essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreciam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Tratava-se de desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

Centrava a sua ação, exclusivamente, no desenvolvimento de competências transversais, uma vez que são aquelas que representam, de forma mais significativa, a estruturação do conhecimento de modo transversal a todas as áreas disciplinares do Ensino Básico. Sendo certo que eram necessários conteúdos para se trabalharem competências, é fundamental ter-se em linha de conta que no Estudo Acompanhado todo o trabalho se encontrava vocacionado para o desenvolvimento de competências num sentido completamente autónomo.

A avaliação desta área, bem como em Formação Cívica, caracterizava-se por ser essencialmente descritiva no final dos períodos letivos, baseada na auto-reflexão, no conhecimento que o aluno tinha de si próprio e da sua evolução. Este tipo de reflexão devia ser orientado pelo DT, podendo o mesmo recolher contributos dos professores das áreas disciplinares/disciplinas, no sentido de validar a evolução dos alunos tendo como referência a evolução do aluno a partir da situação diagnosticada e utilizava elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares. Tratava-se de um processo que envolvia a auto e hetero-avaliação, de acordo com instrumentos concebidos pela escola e em diálogo com os alunos, podendo recorrer-se a diversas técnicas de avaliação. Competia ao Conselho de Turma proceder à avaliação sumativa, mediante proposta do professor que lecionava as áreas Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Respeitante à área de Formação Cívica, era um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A atividade que era desenvolvida neste domínio contava com o apoio de um tempo semanal, por parte dum docente do CT, para sessões de informação e de debate. O envolvimento dos alunos nas atividades de Formação Cívica contribuía para a sua avaliação global, para a realização de assembleias de turma onde elegiam o delegado e subdelegado da turma e discutiam problemas e outras atividades escolares. O DT liderava essa assembleia, apoiava na elaboração da ordem de trabalhos e na condução da mesma, para superação de problemas disciplinares.

Na mesma linha de análise e enfatizando o conceito desta área curricular não disciplinar e parafraseando Formosinho, a abertura da escola à comunidade “só é viável através de um conhecimento aprofundado das culturas nela presentes” (Formosinho et al., 1999:124), porque o espaço de cidadania reservado à escola envolve a intervenção dos novos atores. Em nosso entender, deverá ser desenvolvida uma estratégia metodológica (sempre que possível, nas aulas de Formação Cívica e nos espaços e tempos de animação cultural) para a partilha de valores e de sentimentos de pertença à luz dos princípios e características de uma comunidade educativa.

Em relação à Área de Projeto, tinha o objetivo central de envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção.

A avaliação sumativa desta área, no final dos períodos letivos, expressava-se de forma descritiva, conduzindo, também, à atribuição de uma menção qualitativa (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem), e utilizava elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares. Deveria incidir sobre os produtos e processos e deveria ter por suporte grelhas de observação. Competia ao CT proceder à avaliação qualitativa mediante proposta do docente que lecionava a Área de Projeto. A avaliação deste projeto seria realizada no final de cada período letivo, com base na análise da evolução do perfil da turma, com o objetivo de introduzir os reajustamentos necessários.

2.2.4. Domínio das relações interpessoais (aspetos de liderança; a relação do DT com os EE; com outros professores /Conselhos de Turma)

No quadro de uma escola enquanto organização e de acordo com a nossa prática profissional, o DT surge enquanto figura liderante e a escola deve seguir, cada vez mais, um modelo específico no qual se devem refletir aspetos que a revelem como organização moderna, inovadora e qualificante para os seus membros, particularmente, a liderança e o equilíbrio pessoal que contribuirá para motivar os seus agentes.

E este modelo sistémico traz muitas vantagens, pois uma organização que se pensa tem de ter a capacidade de continuamente se refletir, clarificar e aprofundar as ideias dos seus membros, que por sua vez tem implicações ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, caracterizando-se a sua gestão por ser participada, determinada, coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível, avaliadora e formadora. Subjacente à ideia de escola reflexiva, está a de uma escola detentora de uma determinada filosofia (evidenciada no seu projeto). Traz também a consciência de uma missão de serviço público (que autónoma e responsabilmente assume), a inserção num determinado contexto (que conhece bem e com o qual interage), a participação de todos os atores nela implicados, a construção individual e coletiva de saberes e aprendizagens, a abertura de espírito e a satisfação dos seus membros.

Assim o DT, no desempenho do seu papel de professor líder tem, naturalmente, de dar uma importância decisiva à orientação na relação com os seus alunos, exercendo uma orientação ativa e dinâmica, competindo-lhe a liderança na coordenação interdisciplinar que integra a respetiva turma. O DT é, na escola, “o elemento formalmente individualizador e integrador da educação” (Coutinho, 1994:15).

Uma perspetiva não muito distinta é defendida por Zeran, que concebe a orientação como um processo de ajuda a um sujeito para se conhecer a si próprio e à sociedade em que vive, e, deste modo, conseguir a sua máxima autoridade e a sua maior integração na sociedade. Neste processo, o DT apresenta-se, enquanto professor, como um orientador

no próprio acto de ensino-aprendizagem, [que] orienta a actividade intelectual do aluno. O processo de ensino-aprendizagem implica acções intermitentes de feedback dos resultados obtidos, isto é, tem de utilizar, permanentemente, a informação dos resultados. O professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem através de uma

descoberta autónoma e orientada, aplicando metodologias activas, centradas na interacção. O DT institucionaliza esta actividade, pondo em relevo esta tarefa, característica de todos os professores (Coutinho, 1994:16).

Para o conhecimento deste contexto, é fundamental a ação do DT que, em interação com os demais agentes educativos, sobretudo com a família, obtém as informações e os elementos de enquadramento considerados necessários.

Seguindo o aspeto de liderança, os gestores intermédios têm como função proceder ao acompanhamento e supervisão não só de atividades e projetos, como de uma equipa de professores que compõem a sua direção de turma. Por isso, necessariamente terá que desenvolver medidas de apoio e medidas de remediação; tem também autonomia e legitimidade para “reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar” (Oliveira, 2000:48), visando sempre o sucesso educativo. Ser supervisor é exercer uma função que abrange todos os cargos na escola, já que os DT são encarados como agentes de apoio para o entendimento continuado dos professores, uma vez que a sua prática profissional visa a melhoria do desempenho daqueles, acompanhando-os e esclarecendo-os sobre questões pedagógicas e sociais que a turma possa revelar, com o objetivo de obter bons resultados, quer no comportamento, quer no aproveitamento dos alunos. Contudo este trabalho em equipa, em muitas das escolas do nosso país, encontra alguns obstáculos na sua prática onde a discussão aberta e o trabalho cooperativo ainda não é uma realidade. Para nós, torna-se imperativo que os atuais estabelecimentos de ensino transformem numa prática comum a reflexão crítica e a troca de experiências e diversas práticas profissionais entre os professores. Não podemos esquecer a relação que este gestor estabelece com os órgãos de gestão, colaborando desta forma na operacionalidade do PE e do PAA; cabe-lhe também executar práticas de planificação, liderança, apoio e organização escolar. Pretende-se, por outro lado, que este gestor tenha uma formação especializada (contudo a maioria das vezes isto não acontece, já que geralmente este cargo é atribuído para completar horário ou não são portadores desta formação, entre outros), de acordo com Despacho Conjunto nº 198/99, que afirma que a qualidade da escola

passa necessariamente pelo esforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino [...] e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente, do

domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas.

Realmente foram aparecendo áreas de formação especializada na filosofia da escola autónoma, tais como: supervisão pedagógica e formação de formadores, educação especial, animação sociocultural, entre outras.

Nos modelos democráticos, o líder procede a uma gestão centrada nas pessoas em que a sua opinião é partilhada e o grau de importância é idêntica e harmoniza com as do CT que trabalha, pois neste modelo “baseado na decisão colegial, a figura do líder dilui-se e este é um mero *par inter pares*, cuja opinião pesa tanto quanto a dos outros participantes” (Sá,1997:140). A sua autoridade é pois baseada no saber. Estamos perante uma escola como uma organização democrática, em que o líder (DT) exerce um tipo de liderança de aceitação, como diz na Portaria 970/80, que contempla

a capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites [...], tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza, que impliquem respeito mútuo (Portaria 970/80, de 12 de Novembro, pontos 74.11 e 74.12).

Contudo, este poder concedido por este normativo possui uma ação condicionada em vários âmbitos, a saber: da intervenção do DT nos CT em que a decisão participada parece quase ausente, classificação atribuída aos alunos, que é proposta por cada professor de cada disciplina correspondente, mas a sua validação é da competência do CT (competência colegial). Porém, a realidade é outra, pois o DT tem o voto de qualidade, quando há empate, por exemplo, na decisão ou de reprovação dos alunos. Nesses debates, cabe ao DT chegar a consensos, quando há diferentes opiniões no CT. Chegamos, assim, à pertinente ilação, servindo-nos das palavras de Sá,

que no essencial, o DT dificilmente pode ser perspectivado como um gestor pedagógico intermédio engajado na promoção de um processo colegial de decisão organizada em torno da construção de consensos, e isto por três razões essenciais: primeiro, porque as decisões expressivas são supra-organizacionalmente definidas; segundo porque o processo de decisão, quando ocorre ao nível da escola, é mais individual do que colegial e, finalmente, porque a gestão participada pertence mais ao

domínio dos mitos do que das realizações efetivas e os consensos são mais retóricos do que reais (1997:143).

A relação dos pais com a escola, até há pouco tempo assentou muito na dicotomia: família educa, escola ensina, o que se traduziu num natural afastamento destes dois grandes responsáveis na formação da geração adolescente. Hoje, há uma nova estruturação relacional entre estes dois meios educativos. Pressentindo-se, ainda, uma disputa entre eles, a verdade é que se verifica já uma cooperação recíproca, uma interpenetração de sistema de valores, uma perspectiva de colaboração refletida em relação à educação dos alunos. É esta a teoria defendida por Epstein, em vários escritos, como, por exemplo, em *ON Improving school and family connections*.

Porém, do DT, representante da face pública da organização, em primeiro lugar espera-se que ele defenda os interesses dos pares, privilegiando uma prática pedagógica enquadrada no cenário clínico em que se

caracteriza pela colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino [...]. Supervisor tem a missão de ajudar o professor a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Colaboração entre supervisor e professor e entre este e os seus colegas – atividade continuada que inclua planificação e avaliação conjunta para além da observação e da análise. Consiste num processo que pretende envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que experimentadas pelo próprio professor possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. Realçamos o aspeto colaborativo como elemento-chave deste cenário. Esta ideia de supervisão numa perspectiva de resolução de problemas, implica que o supervisor assuma uma atitude de ajuda e recurso que ajuda o professor a ultrapassar as dificuldades sentidas. É necessário que se estabeleça entre o supervisionado e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo, o professor confiará as suas preocupações e dificuldades ao supervisor (Alarcão e Tavares, 2007:24-28).

A sua legitimidade e a sua autonomia são postas em causa frequentemente, bem como é confrontado com determinadas *queixas dos EE* em relação ao desempenho profissional de um colega/professor da turma. E, o que se vê regularmente, é o DT adotar uma atitude protetora do corpo profissional, mesmo reconhecendo alguma falha ou culpa do mesmo, porque em relação aos EE, os professores e os DT aceitam a sua participação

na vida escolar, mas de forma meramente instrumental. É vista pelos professores como um dever e não como um direito, mas não admite a sua intromissão, que considera ilegítima, em áreas de exclusiva competência do corpo docente. No caso dos *bons alunos*, geralmente, o DT *dispensa* a participação dos pais, uma vez que a escola *perfeita* só se preocupa com alunos que levantam problemas comportamentais e de aproveitamento.

Ao nível do contexto educacional e do bem estar dos alunos, as tarefas administrativas são o centro das preocupações do DT, procurando não falhar nesse nível, já que este gestor é alguém a “quem os professores recorrem quando têm problemas, nomeadamente de controlo de disciplina ao nível da sala de aula” (Sá, 1997:156).

Todos os procedimentos que se adotam, têm como objetivo dar a conhecer aos EE as situações relativas a assiduidade, comportamento, aproveitamento dos seus educandos e estabelecer estratégias conjuntas de ação para resolução dos problemas. Para um efetivo envolvimento e acompanhamento dos EE no percurso escolar dos seus filhos, implementam-se os seguintes procedimentos: contatos telefónicos, contatos por carta, atendimento presencial na hora semanal de coordenação. Segundo Marques, nas funções relacionadas com os pais,

o DT deve procurar o seu envolvimento na aplicação do projeto educativo da escola; fomentar a sua participação na concretização de ações de orientação e de acompanhamento individualizados com os alunos; assegurar a participação dos pais nas medidas educativas decorrentes do insucesso disciplinar; garantir a informação e o acordo prévio destes para o itinerário recomendado na avaliação especializada (2002:17).

Presentemente, nas reuniões com os EE, os pais ajudam, aceitam e resolvem com os DT situações pontuais. Mostram interesse em conhecer o tipo de comportamento e a evolução da aprendizagem dos seus educandos, a fim de poderem colaborar mais em casa, não obstante nalgumas turmas, ao longo da nossa carreira, EE terem apresentado críticas depreciativas às nossas funções e até à direção da escola, as quais considerámos injustas, infundadas quando se desconhece o trabalho e o esforço de ensinar, gerir, vigiar e ouvir vinte e oito ou trinta adolescentes muito conversadores, inquietos alguns deles, que desestabilizam constantemente as aulas com conversas bilaterais e posturas incorretas, e mesmo pela falta de pontualidade de alguns, que, interrompendo desse modo as aulas, em algumas disciplinas, criam momentos de quebra na condução pedagógica do

professor e provocam confusão, e que nem sempre cumprem os seus deveres de alunos, que constam no regulamento interno. Compete, nestes casos em particular, à direção da escola ter um papel mais duro na punição destes comportamentos incorretos. A este respeito cabe-nos referir que a responsabilidade dos pais e EE, na formação dos seus educandos, passa por tomar medidas que, em grande grupo, a um professor na sala de aula, com todas as tarefas inerentes ao ato de lecionar, não é possível sempre implementar e ver os resultados desejáveis. A incompreensão desta evidência e a atitude de suspeição sobre a atuação dos professores, o controle, a desvalorização e o tom acusatório de alguns EE é que nos parece inaceitável. Os EE, não estando presentes na sala de aula, desconhecem o seu desempenho, o modo de comunicação, a abordagem, a dinâmica, em suma o seu “*modus operandi*”, ou seja, as diferentes metodologias que estão a ser aplicadas. Cabe ao DT, solicitar a responsabilidade dos EE na educação dos seus filhos, formar com eles uma aliança, que, no entanto, não reflete uma partilha efetiva de poder, mas sim de cooperação formal (cooptação) e estabelecer com aqueles uma espécie de coligação, que Selznick define como

o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência (1971:93).

Este autor distingue

dois tipos de cooptação formal (estabelecer a legitimidade de autoridade ou de tomar a administração acessível ao público a que se dirige) e cooptação informal (quando há necessidade de ajustamento às pressões de centros específicos de poder na sociedade) (1971:152).

Exemplos de cooptação formal: dispomos de uma hora semanal do horário do DT para atendimento dos EE. Congratulamo-nos, contudo, pelo fato de a maioria dos EE reconhecer o esforço e o desempenho do conselho de turma. Outras tarefas inerentes, nas reuniões com os EE, são a eleição de dois representantes dos EE de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, artigo 44º, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos

ensinos básico e secundário, e informação sobre as suas funções, prestando informações sobre a turma (aproveitamento e comportamento globais, dificuldades no desenvolvimento de competências, estratégias gerais eventualmente definidas pelo CT) e relembrar o estatuto do aluno.

Por sua vez, de acordo com os deveres implícitos no seu cargo, os diretores de turma devem fornecer aos alunos e encarregados de educação, pelo menos três vezes em cada ano letivo, informação global sobre o percurso formativo do aluno, procedendo a uma avaliação qualitativa e quantitativa do perfil de progressão de cada aluno e da turma, através da elaboração do relatório descritivo e que faz referência a parâmetros como capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos, de iniciativa, de comunicação, de trabalho em equipa, de cooperação com os outros, de articulação com o meio envolvente e de concretização de projetos. Elabora-se um relatório descritivo das principais dificuldades evidenciadas por cada aluno, com indicações relativas a atividades de remediação e enriquecimento. É fundamental o empenho do DT na relação com os pais, em caso do aluno revelar dificuldades, chamando-os à escola e expondo-lhes a situação do seu educando e explicando-lhes, se for o caso, o Plano de Recuperação³⁷, Plano de Acompanhamento ou Plano Individual do Aluno, que apresenta necessidades educativas especiais (NEE) que a escola definiu para ele, atendendo ao perfil educacional do aluno, e tendo em conta as necessidades educativas evidenciadas ao longo do seu percurso escolar e a identificação de necessidades educativas efetuada pelos professores do conselho de turma, pelo que se preconiza que seja abrangido pelo Regime Educativo Especial (REE) definido pelo Dec-Lei n.º 3/2008, já anteriormente referido, como também, por vezes, é necessário efetuar Adequações Curriculares Individuais³⁸, supervisionados por um professor de ensino especial ou por um psicólogo que possa existir na escola. Nessas conversas, o DT deverá dar a conhecer aos pais algumas modalidades de apoio dado pela família, como a gestão livre e a criação de rotinas de estudo. No contexto da diversidade em estudo, a seleção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas dos alunos, deverá também mobilizar os alunos e as famílias para um trabalho de equipa com os professores na inventariação das dificuldades e das estratégias a adotar.

³⁷ Plano de Recuperação (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro). Este plano deve ser elaborado no final do 1º período ou durante o 2º período, preferencialmente até Fevereiro.

³⁸ “Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino se considere que têm como padrão o currículo comum, (...) no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais da disciplina” (art. 18º do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Um dos serviços do DT é ouvir as reclamações ou sugestões dos EE e transmiti-las aos professores da turma. Pensamos que a posição dos DT é assaz difícil, a fim de não melindrar os professores visados. Pensamos que as metodologias discutem-se entre pares, mas com professores com muitos anos de serviço torna-se difícil aceitar essas críticas, professores que desempenham a sua profissão com rigor, entrega e ética profissional e humana. O mal-estar dos estabelecimentos de ensino passa também pelo fato de alguns analistas de ocasião rotularem o professor de

não ensinarem como deve ser, da sua falta de exigência, de não serem suficientemente disciplinadores, não agindo com suficiente eficácia em situações da balbúrdia e violência que se vive nas escolas de hoje e de não fomentarem nos alunos um saber erudito e universal (Cortesão, 2000:30).

Embora não queiramos entrar por uma perspectiva pessoalista, constatámos, presentemente, que alguns programas disciplinares são pouco interessantes, não proporcionando o desenvolvimento de determinadas competências experimentais para poderem responder a um mercado de trabalho capitalista e globalizante, cada vez mais exigente em termos práticos, tornando a educação pouco funcional.

No que concerne as relações interpessoais com os intervenientes no processo ensino-aprendizagem dos alunos, consideramos que se estabeleceu, ao longo da nossa experiência profissional, uma boa relação, um clima de bem-estar, confiança e ajuda, que muito beneficiou, pelo fato os diretores de turma serem capazes de estabelecer uma aproximação mais humana, propícia ao diálogo, mas sem nunca perder a noção das regras de conduta e dos valores necessários à educação para a responsabilização. Normalmente, os alunos criam relações de amizade que se repercutiram de uma forma positiva no seu desenvolvimento pessoal e social. Não obstante, em algumas escolas, constataram-se alguns problemas comportamentais graves, o que se refletiu visivelmente no seu aproveitamento. Todos os problemas apresentados pelos alunos e professores ao DT são analisados, discutidos e, sempre que possível, solucionados, efetuando um trabalho flexível e adaptado às situações de cada um em particular, seguindo o horizonte da Lei de Bases, apontando para uma escola “flexível, aberta, múltipla, personalizadora” (Patrício, 1993:3).

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo DT, junto dos alunos, terão que ser estabelecidas como competências necessárias o pleno exercício da cidadania, que passa

pelo estabelecimento das regras para o bom funcionamento da turma e responsabilização pelo seu cumprimento, pelo conhecimento do RI da Escola, na prevenção da indisciplina, pela necessidade da existência de empatia na sala de aula, pela existência de hábitos de participação democrática a nível de debate. Os alunos precisam de saber com clareza os seus direitos e deveres e precisam também de saber como serão penalizados os comportamentos incorretos, sobretudo os maus tratos a colegas e as ofensas aos professores. As regras do RI, estabelecidas para todos, não são negociáveis, com já foi referido no nosso relatório. Por outro lado, privilegiamos sempre o diálogo com os alunos, sempre que surge a oportunidade, sobre a importância da escola nas suas vidas, a fim de que eles desenvolvam as suas expectativas face à mesma.

Tentamos como DT que os alunos se mobilizem para a participação nas atividades levadas a cabo pela escola. Conversamos com eles dentro e fora da sala de aula, mostramos disponibilidade para os ajudar a resolver problemas e procuramos envolvê-los em projetos. Utilizamos uma abordagem pró-ativa e preventiva para evitar que surjam problemas disciplinares. Contudo, por vezes, nem sempre conseguimos tempo para realizar todas estas tarefas, e de acordo com Loureiro,

isto porque, por um lado, se assiste à degradação das condições do exercício da profissão, por outro lado, apela-se aos professores para assumirem responsabilidades acrescidas e extra profissionais, cujas consequências têm efeitos decisivos na degradação das suas representações sociais, próprias e dos outros, acerca dos modos de exercer a atividade, que se traduz, em geral, numa atitude de descrença com a profissão, num distanciamento com o associativismo e num profissionalismo defensivo (2001:46).

Em relação ao centro de ensino profissional nos vários institutos, que ao longo dos anos tivemos a oportunidade de lecionar cumulativamente com o ensino público, aqui, as principais dificuldades encontradas prendem-se com a ausência de hábitos de trabalho e método de estudo, com arraigado preconceito face à História da Cultura e das Artes, encarada como disciplina de difícil estudo e compreensão. Por outro lado, a falta de atenção e concentração, em sede de sala de aula, a não realização das tarefas propostas e a fraca frequência das aulas de apoio móvel, contribuiu para que houvesse alguma dificuldade no decurso do processo de ensino/aprendizagem. Outras dificuldades a salientar: alunos a quem faltava o devido apoio familiar e que, portanto, não tinham

asseguradas as condições mínimas para o estudo. Outros alunos, pelo motivo de faltarem regularmente, tiveram mais dificuldades em beneficiarem de apoio, e outros ainda não possuíam um nível mínimo de pré-requisitos para acompanharem as tarefas requeridas pelo processo de ensino e aprendizagem.

As estratégias levadas a cabo, a fim de que nós cumpríssemos os nossos objetivos e que se prenderam com o desenvolvimento das competências necessárias dos nossos alunos, foram diversificadas, ao longo dos anos. Estas centraram-se na promoção do papel ativo dos alunos, a fim de que eles sentissem a sua corresponsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem, tendo valorizado muito a organização e método de trabalho.

O DT assume uma responsabilidade no controlo e fazer cumprir as regras institucionalizadas no processo de avaliação dos alunos.

Deste modo, o ritualismo e formalismo que caracterizam os conselhos de turma para efeitos de avaliação, [...] passa a ser considerados dimensões centrais para a credibilidade externa do sistema (Sá, 1997:175)

Também procurámos assegurar que os professores, que compõem o elenco do CT, se sintam integrados e estamos sempre disponíveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. Desenvolvemos todos os esforços necessários para que fiquem a par das informações fornecidas pelos EE e de outros órgãos institucionais.

Para superar as dificuldades diagnosticadas, em termos de aproveitamento, bem como os problemas comportamentais dos alunos, os CT definam estratégias de remediação, nomeadamente: os professores deveriam informar de forma sistemática os EE, através dos cadernos diários ou cadernetas dos alunos, do comportamento e cumprimento das tarefas escolares dos seus educandos; os professores deveriam ser mais coesos e firmes no cumprimento das regras de funcionamento adequadas à sala de aula, fazendo o apelo aos encarregados de educação no sentido de procederem ao controlo diário dos trabalhos de casa e do comportamento dos seus educandos; implementar uma nova planta na sala de aula, adotada em todas as disciplinas, entre outras.

As reuniões de CT são momentos de reflexão, discussão e de tomadas de decisão, onde são postas em prática e atendendo às suas competências, que passamos a enumerar: analisar a situação da turma e identificar características específicas a ter conta no processo de ensino aprendizagem; planificar o desenvolvimento das atividades a realizar

com os alunos em contexto de sala de aula; identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais promovendo a sua articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, adaptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos, conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto, preparar informação adequada relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos a disponibilizar aos EE. Na esteira do pensamento de Castro estas funções são assim confirmadas.

O Conselho de Turma reúne periodicamente para avaliação do rendimento escolar, comportamento e assiduidade dos alunos, para a apreciação de problemas de carácter disciplinar e apresentação das respetivas estratégias de solução, e de propostas para a integração dos alunos na turma e na escola (1995:73).

Em termos de avaliação, se o aluno revelar dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, e tenha obtido três ou mais níveis inferiores a três, deve o CT elaborar um Plano de Recuperação, dando cumprimento ao artigo 2º do Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro. Se o aluno revelar capacidades excecionais de aprendizagem (alunos que demonstrem capacidades singulares e/ou excelentes em determinadas áreas curriculares ou áreas do saber), deve o CT elaborar um Plano de Desenvolvimento. Se estivermos em presença de alunos sujeitos a um Plano de Acompanhamento (alunos retidos), deve ser feita uma análise do mesmo, observando os pontos positivos e negativos, procedendo ou não à sua reformulação, sem alterar contudo a sua base de construção. Acrescenta-se que a função do DT como gestor intermédio, consiste em orientar o professor (neste caso os professores do CT) no conhecimento da dinâmica da turma³⁹ para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. Por sua vez, a função do professor do CT é a

de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos (Alarcão& Tavares, 2003:65).

³⁹ A turma é identificada como unidade organizacional básica, composta por um grupo de alunos num determinado ano letivo e necessariamente está associada a um grupo de professores, bem como ao cargo de um diretor de turma a quem compete a coordenação do seu trabalho pedagógico e a sua intervenção.

Este trabalho em equipa em gestão escolar cria uma importante atitude e postura do professor-líder que coordena a reunião. Por exemplo, aumenta a aceitação e a iniciativa da sua intervenção entre os colegas quando se apresenta como mediador e clarificador procurando encontrar acordos. De forma a prevenir certas dificuldades, é também importante que DT apresente previamente a documentação necessária, defina de forma rigorosa algumas regras e a duração da reunião e aproveite as ideias apresentadas pelos colegas sobre os assuntos, em análise e elogie e saliente aquilo que une os professores. Neste processo de criatividade ou de *brainstorming* em equipa, para além dele, entre os membros dever existir um clima de cooperação e autenticidade, deve também evitar-se a crítica ou desvalorização das ideias ou sugestões de um colega. Na nossa perspetiva e na esteira dos autores Alarcão e Tavares, o DT abraça uma prática de supervisão enquadrada no cenário dialógico em que a sua

abordagem dialogante e contextualizadora [segue uma] linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não numa conceção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correção na actuação do professor. A autoridade do supervisor vem do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais. Esta abordagem favorece o desenvolvimento profissional dos professores através da verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva. Diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos sendo parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e mudar os contextos educativos (2007:17-41).

Em última análise, a colaboração baseada em relações simétricas e de base clínica entre os diferentes agentes educativos deve, pois, constituir a premissa de um dos mais importantes valores e princípios éticos da integridade e da responsabilidade do ato de educar, já que esta conjuntura reporta-se à emancipação individual e coletiva dos professores. Se acrescentarmos a esta intenção o conceito de *operação cultural* defendida por Lobrot (1995:35-36), ao considerar *a sabedoria* como a intenção seguida pela escola, facilmente compreendemos a dicotomia presente à sua eficácia: o *desejo de sabedoria* enquanto atitude psicológica, centrada na representação, compreendida como um fator *de desenvolvimento* e enquanto ação, mais centrada na pessoa e na sua relação com o mundo e com os outros, torna-se um fator de sucesso e de adaptação.

3. Considerações Finais

Ao terminarmos esta narrativa de reflexão educativa, gostaríamos de reforçar o fundamento ontológico e ético no respeito pela subjetividade de opiniões descritas em relação aos autores e fontes que citámos no discurso da nossa exposição.

Os saberes que fomos adquirindo, à medida que íamos elaborando este trabalho, tornaram-se globalizantes no contexto em que iam sendo definidos os contornos dos conteúdos a abordar ou a clarificar. Na opinião de B. Latour (cit. por Correia, 1998:186), “o mundo do sentido e o mundo do ser são um só e um mesmo mundo” e nós, ao confrontarmo-nos com o universo de teorias, análises e estudos sobre a educação, tomámos consciência da singularidade do trabalho desenvolvido, razão que nos leva a propor um conjunto de propostas metodológicas para estudos futuros:

- Através da construção da sua autonomia, a escola deve procurar o caminho mais adequado e dar mais valor à gestão efetuada pelo DT?

- Com referência à aludida experiência pessoal, a nossa ação pautou-se pela tentativa de identificar, analisar e interpretar aspetos essenciais das políticas de ensino no campo de supervisão pedagógica, concretamente no que diz respeito ao exercício do cargo de DT. A esta luz enunciaremos os seguintes corrolários: Que aspetos, se possível que fatores, haveremos de ter em conta para o efeito? Adiantamos desde já que se afigura mais fecunda uma tentativa de síntese global, interrelacionando dados de vária natureza que tornem inteligíveis as sucessivas políticas de ensino.

À escola de hoje exige-se uma nova relação pedagógica, que conduza ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao exercício de uma participação responsável no quotidiano da vida da escola e do dia a dia da vida em sociedade, sendo a direção de turma a mola impulsional para essa transformação, dado que encerra um potencial desde sempre reconhecido. Trata-se de uma área de extrema importância, pela multiplicidade de papéis que o DT pode desenvolver. Só recentemente tem sido alvo de discussão, vislumbrando-se alguma mudança nas práticas que começam a ser assumidas nas escolas, consentâneas com as políticas aí definidas para essa área.

Partindo do princípio que a educação “é tudo o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma” (Delors et al., 1997:30) constitui, em nosso entender, um legado moral e

ético, que deve acompanhar a tomada de decisões ao nível das políticas educativas, numa “acção coerente e responsável, que se reveja na dialética entre os princípios e as consequências da transmissão de valores éticos” (Campos, 1994:77).

Na escola de massas, o sistema educativo oferece igualdade de oportunidades a vários grupos socio-culturais e, no desejo que haja bons resultados educativos, pretende que o DT consiga gerir possíveis atritos entre os vários agentes educativos com que trabalha. Sensibilizar os EE que a obtenção destes resultados depende também do seu envolvimento na vida escolar do seu educando, trabalhando com a equipa educativa e com o DT para colmatar pacificamente os problemas de comportamento e de aproveitamento que o mesmo possa revelar. Esta igualdade de oportunidades, a nosso ver, traduz-se numa mesma oferta educativa para todos, já que, em nosso entender, as propostas de ensino/aprendizagem e o tratamento que lhe é oferecido continuam análogas à “existência de uma escola meritocrática e seletiva” (Cortesão e Torres, 1994, Perrenoud, 1984). Esta é uma preocupação dos diretores de turma ao desenvolverem esforços no sentido de minimizar os resultados de insucesso numa escola que se quer inclusiva. Em nosso entender, a seleção de metodologias e recursos em função das necessidades dos alunos deverá também mobilizar professores e famílias para um trabalho de equipa na inventarização das dificuldades e das estratégias a seguir.

É necessário que cada escola ou cada agrupamento preste atenção à necessidade de haver um plano de formação dos diretores de turma. Reconhece-se que, conseqüentemente, o ritmo de trabalho exigido ao DT é muito elevado com pouco tempo para se dedicar atentamente e de forma dinâmica ao seu trabalho, mas trata-se de uma situação que tem sido vivida por sucessivas alterações, aumentando as tarefas fundamentalmente burocráticas, não dispondo de tempo para os nossos alunos. Enquanto não houver uma diminuição da carga horária, com seis ou sete turmas inclusivé, dificilmente poderá o DT evitar a excessiva quantidade de responsabilidades inerentes ao cargo como gestor intermédio e resolvê-las num reduzido tempo.

Não podemos deixar de referir que é sempre muito importante a colaboração dos EE na supervisão do trabalho dos seus educados fora da sala de aula, trabalho indispensável para a prossecução dos bons resultados que todos desejamos.

O desempenho das nossas exigentes e árduas tarefas como gestor pedagógico intermédio e do nosso esforço em contribuir para a melhoria do mesmo e do sucesso educativo e académico dos alunos, não obstante de extrema importância para a

organização escolar, reconhecemos que os mesmos não são suficientes para dignificar e reconhecer o nosso trabalho. Obrigados a realizar uma série de tarefas para as quais não fomos preparados, conscientes da exigência dos objetivos a alcançar e da falta de condições, acreditamos que a formação contínua nos pode ajudar a crescer pessoal e profissionalmente. Por vezes quase que desistimos mas, apesar de tudo, encontramos na relação com os alunos o alento necessário para superar as nossas dificuldades e continuar a investir na nossa profissão. Esta foi uma das razões que nos levaram a investir neste projeto (mestrado em ciências de educação em supervisão pedagógica)

Por outro lado, no que concerne às ligações que esta temática estabelece entre diferentes áreas de supervisão pedagógica – formação contínua dos docentes -, exigiu uma análise cuidada e exaustiva de uma leitura literária, à medida que íamos realizando o trabalho, dada a complexidade do discurso e as inúmeras hipóteses que um tema desta natureza pode suscitar e que justifica a nossa proposta para estudos subsequentes. Contudo ao pretendermos interpretar os sinais do tempo, quisemos conhecer o âmago da realidade educativa em que, como DT, também somos intervenientes, mas concluímos que este cargo de gestão intermédia não é uma questão emergente, e porque talvez ainda não seja uma preocupação educativa explícita.

Sugerimos, seguindo a nossa experiência, algumas medidas a implementar ao nível sociopolítico, de forma a contribuir para o bem-estar dos professores: “que as turmas deveriam ser mais pequenas para que se pudessem realizar as estratégias de ensino personalizado que se verifica de acordo com todas as perspetivas teóricas, serem mais adequadas para a aprendizagem dos alunos” (Jesus, 2002:45,46); quando se mostra a importância de serem introduzidas alterações na abordagem que os meios de comunicação social fazem da escola e do trabalho do professor, de forma a divulgarem-se as boas experiências; quando se afirma ser prioritária a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. Por outro lado, verifica-se uma incapacidade do ministério de educação em laborar fora da lógica normativa, o que provoca situações de agitação na cultura docente, bem como suscita um conjunto de reações defensivas, o que leva ao fracasso as políticas de formação de professores, as reformas educativas, entre outras.

A tomada de consciência das convulsões de uma sociedade planetária motivou-nos para a realização deste trabalho, que nos leva a concluir pela emergência de uma

revolução criativa ao nível das políticas educativas, para podermos, como diretores de turma ajudar a crescer e a educar em harmonia. Propomo-nos continuar a desenvolver uma ação reflexiva sobre as nossas práticas e as expetativas de uma sociedade educativa, cujo fim último é recuperar a centralidade da pessoa humana, na sua plena e inviolável dignidade.

Na mesma linha de análise, e enfatizando o carácter do conceito de supervisão acreditamos que o número de anos de serviço, a formação suplementar/especialização, o número de anos de permanência na escola e o número de anos de exercício do cargo em análise parecem ter efeitos positivos sobre as facetas da supervisão com as quais se encontram associadas. Assim, afigura-se-nos que, no que respeita ao exercício da supervisão, resultam vantagens da estabilidade, quer em termos de permanência na mesma escola, quer em termos de continuidade no exercício do cargo. Por outro lado, parecem ter fundamento as recomendações das entidades que superintendem os assuntos da educação de que devem ser os professores mais experientes, com mais anos de carreira, a assumir os cargos de gestão intermédia.

Na análise que fizemos, este trabalho é visto por nós como um instrumento útil para ajudar o professor a iniciar-se no processo de (auto) supervisão da sua prática através da (auto)reflexão sobre o seu papel profissional e o papel dos seus alunos, e a posicionar-se quanto às razões da sua opção pela carreira docente, tendo como principais objetivos problematizar (explicitar, interpretar e questionar) teorias e práticas pessoais e explorar estratégias de regulação da prática no sentido de elevar a reflexividade profissional.

Neste sentido, esperamos poder partilhar o contributo deste trabalho, baseado na nossa experiência vivida na comunidade escolar, com outras pessoas ao longo da vida, especialmente com os diretores de turma que, com imaginação e empenho, valorizam a reflexão sobre a suas práticas e dão o seu rosto à Escola, em benefício do desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno.

Na sequência da reflexão subjacente a este relatório acreditamos que, de todos os paradigmas de modelos educacionais, aquele que defender a compreensão para e perante a importância do papel do DT nas escolas portuguesas constituirá uma das referências da identidade escolar no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2000) (org). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão*. In I. Alarcão (org), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano – uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios*. CIDINE. Aveiro:CIDINE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I., e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª Ed). Coimbra:Almedina.
- Almeida, L. S., e Tavares, J. (1998). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, J. A. (1999). *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1991). *Entre a reforma curricular e a reforma da gestão – a emergência do estabelecimento de ensino*. Comunicação ao II Colloque National da AIEP- A Reforma Curricular do Ensino em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia, Lisboa: Fac. Psicologia e Ciências da Educação.
- Barroso, J. et al. (1996) (org.) . *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1993). *A organização Pedagógica e a Administração dos Liceus - 1836 - 1960*. Lisboa: Universidade de Lisboa- FPCE.
- Barroso, J. et al. (1996) (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora
- Bertrand, Yves & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais. Escola e sociedade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Boavista, M. C. (1997). O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências. In M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

- Bolman, L.G. & Deal, T.E. Modern Approaches to understanding and Managing Organizations. 1991. Philadelphia: University Press.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: ANAYA.
- Canário, R. (1992) O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A., Carvalho, D. (2001). *Projecto Educativo*. 4ª ed.. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, E. R. F. (1994). *O diretor de turma nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em busca de uma imagem dominante*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cister, C.; Uria, M. (1988), *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Escola e Sociedade, que relação?* Porto, Afrontamento, 3ª ed.
- Cortesão, L. (2002). *Ser Professor: Um Ofício Em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Torres, M. A. (1994). *Avaliação Pedagógica: Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*- 4ª ed. reformulada. Porto: Porto Editora,
- Coutinho, M. S. (1994). Rumos - *O papel do Director de Turma na Escola Actual. Estabelecimento de ensino no contexto local*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. 2ª ed.. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Epstein, Joyce L.(1992). School and family partnerships. In Alkin M..Ed. *Encyclopedia of Educational Research*, 6ª edição. New York:Mac Millan:1139-1151
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação, o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. In *O Ensino*, Revista Galaico Portuguesa de Sociopedagogia e sociolinguística, nº 18 – 22.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a administração e gestão da escola portuguesa. In *Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa : GEP/ME.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1):
- Formosinho, J. (1991). O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: Monitor ou líder, coordenador ou director. Comunicação apresentada ao seminário *A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: 7,8 e 9 de Fevereiro de 1991.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3): 23-48.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Sarmiento, M. J. e Ferreira, F.I. (1999). *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. e Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, G. F. (1988). *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N.; Campos, P.; Alaiz, V.; Alves, J. M. Trabalho em equipa e gestão escolar, 2000, Criap Asa.
- Lima, L. C.(1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: TERRAMAR.
- Loscertales, J. (1988). Las Escuelas de Padres. Un enfoque participativo. In R. Pascual, *La Gestión Educativa ante la innovación y el Cambio*. Madrid: Narcea.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

- Minder, M. (1986). *Didáctica funcional. Objectivos, estratégias, avaliação. Para uma nova metodologia escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico: no ensino e na formação profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992) (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar, In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. e Coelho, A. C. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Texto Editores, Lda.
- Pacheco, J. A. e Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8):14-27.
- Paisey, A. *Organization & management in schools*. New York: Logman Group, 1998.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*. 2ª ed.. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques de Formation*. Genève: D.R.O.Z.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicação D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (coord). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Raposo, N. A. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia*. 2ª ed.. Coimbra: Coimbra Editora.
- Sá, V. (1996). O Diretor de Turma na escola Portuguesa: da Grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (I): 139 -162.
- Sá, V. (1997) *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica - O caso do Diretor de Turma*. Col. Ciências de Educação, nº 16. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2001). Supervisão Pedagógica Reflexiva, a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da prática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sánchez, A. R. (1997). A dimensão orientadora do director de turma de alunos dos 13 aos 17 anos. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/2253> (acessado em 25 de outubro de 2012).
- Selznick, P. (1971). Cooptação: um mecanismo para estabilidade organizacional. In E. Campos (ed). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Sergiovanni, T. J.(2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Teodoro, A. (2003). Educational Policies and New ways of Governance in a Transnationalization Period. In C. A. Torres e A. Antikainen (ed). *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory*. Lahnam,MA:Rowman & Littlefield.
- Teodoro, A. (2003). *Professores, Para Quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach* . Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Estrutura Organizacional das Escolas - 1926 a 1936

Órgãos da organização escolar	Continuidade	Alterações 1926, com o ministro Camoesas	Alterações 1936, Lei Salazar/Carneiro Pacheco
Órgão de direção e gestão	Reitor, com mais poderes (ligeiramente diferente do modelo anterior)		
Diretores de classe	Os únicos órgãos de gestão intermédia nos liceus e são nomeados pelo governo com a proposta dos conselhos escolares	Começam a ser nomeados pelo reitor (Decreto-Lei nº 15:392, de 18 de Abril de 1928)	Os Diretores de Ciclo passam a exercer funções fiscalizadoras e repressivas, para além das pedagógicas, apoiando o reitor.
Conselhos escolares	Eram constituídos por todos os professores do quadro do liceu em serviço, que se reunia nos primeiros dias úteis de cada período escolar.		
Conselhos de diretores de classe		Efetuem a apreciação dos processos disciplinares instaurados nos alunos, função esta que era do domínio dos conselhos escolares. (Decreto-Lei nº 15948, de 12 de Setembro de 1928)	

A segunda figura é o subdiretor de ciclo (1936-47)	A sua função era coadjuvar o DC, se o número de alunos assim o justificar (são ambos cargos de gestão intermédia, com 3 horas de redução no horário letivo atribuído)		
Diretor de ciclo (cargo que aparece já no Decreto-Lei n.º 36507 de 1936, e mais tarde em 1947)			Supervisiona o conselho de professores, por período, para tratar assuntos de aproveitamento e comportamento dos alunos ⁴⁰ .
Conselho do diretores de ciclo (1936-47)	A sua reunião era no final de cada ano letivo e uma vez por mês, a fim de organizar, planear o ensino em cada ciclo de estudos. Manteve a função de distribuir o número de por turma ⁴¹ .		

⁴⁰ Segundo Carvalho (2001:), o Diretor de Ciclo para além de ser nomeado pelo Ministro (que ilustra bem o rigor e seletividade da sua escolha) limitava o seu papel a um círculo concêntrico e fechado, sendo que a Escola não podia abrir as suas portas à comunidade da qual fazia parte, e muito menos a uma comunidade que não partilhasse da ideologia política do Estado. O inconveniente do povo não saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo de ler, mas no uso perigoso que dele poderia resultar.

⁴¹ Como afirma Barroso, 1991c:60

ANEXO 2**QUADRO 2 – LEGISLAÇÃO - DIRETOR DE TURMA ⁴²**

Portaria 970/80	Define um perfil específico para o D.T.: capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.
Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro	<p>Regulamenta as atribuições do D.T.: Artº 40 – D.T. deve ser, preferencialmente, um professor que leciona a totalidade dos alunos da turma.</p> <p>Artº41 – é responsável por desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na via escolar, garantindo aos professores da turma a existência de meios e de documentos de trabalho, bem como a orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa garantir uma informação atualizada junto dos pais e EE. acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas e das atividades escolares.</p> <p>Art 45º- compete presidir ao Conselho de Turma</p> <p>Art 46º - quando este reunir, planejar e coordenar atividades interdisciplinares a realizar na turma, dar parecer sobre as questões de natureza pedagógica, aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor da turma nas reuniões de avaliação a realizar no fim de cada período letivo e de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho pedagógico.</p>
Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio	Estabelece o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Coloca a função de Diretor de Turma ao nível de outras estruturas de orientação educativa e define a forma como é escolhido.

⁴²Legislação retirada da obra de Coutinho, 1994

Decreto Regulamentar nº 10/99, artigo 7.º	<p>Visa os seguintes aspetos:</p> <p>1 - A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.</p> <p>2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:</p> <p>a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;</p> <p>b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;</p> <p>c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;</p> <p>d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;</p> <p>e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;</p> <p>f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</p>
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	<p>Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Especifica algumas responsabilidades, atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado Plano de Trabalho da Turma (PTT), posteriormente substituído pelo Projecto Curricular de Turma (PCT).</p>
Decreto – Lei 6/2001, de 18 de Janeiro	<p>Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, criando a sequencialidade entre os seus ciclos. Este dispositivo legal surge da necessidade de reorganizar e adequar a Escola às suas crescentes exigências, procurando garantir uma diversidade de ofertas curriculares para que todos os alunos possam adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e conclua a escolaridade obrigatória. Embora sem referências explícitas ao DT, explicita a organização do Projeto Curricular de Turma.</p>

Lei 30/2002, de 20 de Janeiro	Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, vem trazer responsabilidades acrescidas ao DT, quer no que diz respeito à adoção de medidas facilitadoras do processo de ensino – aprendizagem, reforçando no seu artigo 5º a sua autonomia e responsabilidade. Define ainda em vários outros artigos o âmbito de atuação do DT ao nível administrativo, destacando-se as componentes disciplinar e de assiduidade.
- Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro - Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro - Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março - Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de Fevereiro - Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro - Despacho Normativo nº 12/2011, de 22 de Agosto - Despacho Normativo nº 14/2011, de 18 de Novembro	Discrimina a avaliação dos alunos do Ensino Básico
Norma 01/JNE/2012, Fevereiro 2012	Orientações Gerais 2012 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Ensino Básico.
- Despacho Normativo nº 6/2012, de 10 de Abril	- Alunos com necessidades educativas especiais - Regulamento de Exames.
Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro	Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro	Esclarecimento do Estatuto do Aluno

- Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro	
- Lei n.º 39/2010, de 02 de Setembro	
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto	Estabelece o regime de escolaridade obrigatória
- Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho	Referente a Informações sobre às Áreas Curriculares Não Disciplinares
- Despacho n.º 10533/2011, de 22 de Agosto	
- Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto	Informações relativas ao projeto de Educação Sexual
- Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril	
Despacho 141/ME/90, de 1 de Setembro	Artigoº4 –A iniciativa da realização dos projetos de complemento curricular que pode partir de professores e alunos, dos órgãos de administração e gestão, estando, deste modo, o professor-diretor de turma implicado na realização dos referidos projetos.
Despacho 142/ME/90, de 1 de Setembro	Aprova o Plano de concretização da Área-Escola, ao abrigo do nº 5 do artigo nº 6, do DL nº 286/89, de 29 de Agosto que a iniciativa dos projetos desta área poderá ser do Conselho de turma. Verificamos que o DT, com funções implícitas na disciplina, tem papel determinante na organização desta área curricular, surgindo não só como Pólo orientador e dinamizador desta área, mas como figura importante na avaliação final dos seus projetos, através dos conselhos de turma.
Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho	Define a Organização curricular da escola, havendo nele referências ao papel do DT; artigo 6º - compete aos professores titulares da turma e ao conselho de turma: analisar a situação da turma e identificar as características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem, planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula,

	<p>identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação, assegurar a adequação do currículo às caraterísticas específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos, conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto, preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.</p> <p>Artigo 7º- a coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma.</p> <p>Artigo 10º - as escolas possam dispor de professores tutores que se especializem no acompanhamento dos alunos.</p>
Decreto-Lei 270/98	<p>Define o estatuto dos alunos, referindo os seus direitos e deveres.</p> <p>Lei 30/2002 com as alterações das leis 3/2008 e 39/2010; despacho 30265/2008</p>
Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho	<p>Relativamente ao Novo sistema de avaliação.</p> <p>Artigo 16º - compete ao DT, no 2º e 3º ciclos, a elaboração, consulta, e conservação do processo individual, ao qual têm acesso, além do aluno, os seus professores, os pais e os encarregados de educação.</p> <p>Ao DT são cometidas tarefas na avaliação formativa, sumativa, sumativa extraordinária e especializada (artigosº20,21,26 36,38,39 respetivamente)</p> <p>Compete intervir ao nível da avaliação especializada, feita por solicitação do Conselho de turma, mediante proposta do DT – artº47, e ainda sob sua proposta DT e sob a sua avaliação que os planos de ação ou programas relativos às medidas de apoio educativo são implementadas, sendo coordenados pelo Diretor (artº64). Compete também elaborar um relatório que contemple uma proposta sobre o plano de estudos a ser seguido, pelos alunos retidos (nº52), elaborar um relatório que contenha os elementos que servirão de base à ratificação pelo Conselho Pedagógico das</p>

	retenções repetidas (nº58) e ainda propor e avaliar os planos ou programas relativos ao apoio e complementos educativos que se julgarem necessários para o sucesso dos alunos.
Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro	Define as competências específicas dos órgãos e da orientação educativa
Despacho Normativo nº338/93, de 21 de Outubro	Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário. Este despacho revoga o Despacho nº 43/SERE/88, de 30 de Setembro – finalidades e objeto da avaliação e os intervenientes neste processo. Cabe ao DT a coordenação dos resultados da avaliação formativa, garantindo o seu carácter integrador e globalizante (pontoIV,nº16).

Mestranda Ana Paula Pinto Carvalho

Lisboa, 27 de Dezembro de 2012